

Jordi Musons

Reinventar la escuela

Una brújula para familias y educadores
para comprender la educación del siglo XXI



arpa

Jordi Musons

Reinventar la escuela

Una brújula para familias y educadores
para comprender la educación del siglo XXI



arpa



Jordi Musons es maestro y director de la escuela Sadako de Barcelona, institución referente en innovación educativa a nivel internacional. Su tenacidad, perseverancia y compromiso con una transformación educativa que promueva una escuela de oportunidades para todo el mundo, lo han convertido en una personalidad muy relevante de la educación en nuestro país.

Estudió Biología y encontró en el escultismo la clave para educar desde la responsabilidad y el compromiso sostenible y social, cualidades que ha intentado trasladar al proyecto educativo que lidera desde 2006. Desde hace unos años forma parte de la junta directiva de la AEC (Agrupació Escolar Catalana).

¿Qué está cambiando en el sistema educativo? ¿En qué coinciden las escuelas más innovadoras de todo el mundo? ¿Cómo afectará el uso continuo de la tecnología en el aprendizaje? ¿De qué manera se debería abordar la desigualdad educativa y el fracaso escolar?

Este libro es la mejor guía posible para docentes, educadores y familias que quieren comprender

la educación que viene, explorando los nuevos propósitos del siglo XXI y las metodologías que están revolucionando el actual modelo educativo. En un mundo donde la tecnología nos empuja hacia la cuarta revolución industrial, es necesaria la implicación de toda la sociedad para ofrecer a los más jóvenes la educación que se merecen. Solo con una nueva enseñanza inclusiva y equitativa, que ofrezca oportunidades a todos sus alumnos y haga aflorar sus capacidades, las nuevas generaciones podrán afrontar con garantías los retos que les depara el futuro.

Con una mirada crítica y proactiva, Jordi Musons, director de la prestigiosa escuela Sadako (Ashoka Changemaker School), profundiza en los límites de la educación de nuestro tiempo y, a la vez, propone metodologías, herramientas y modelos educativos que den respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

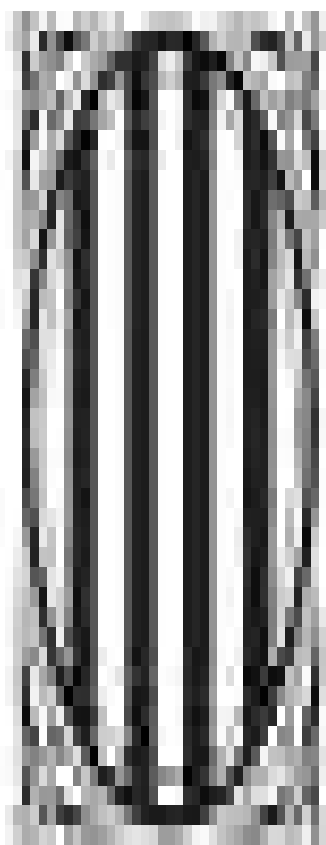
«Conocer a Jordi Musons es un regalo. Me fascina la claridad con la que piensa la educación y la escuela (y cómo deberían cambiar). Este libro, que recoge su pensamiento sobre la educación y la vida, es una invitación a soltar lastre y empezar a volar». CÉSAR BONA

REINVENTAR LA ESCUELA

© del texto: Jordi Musons, 2021

© de esta edición: Arpa & Alfil Editores, S. L.

La edición de este libro ha sido posible gracias a la ayuda del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya



Generalitat de Catalunya
Departament
de Cultura

Primera edición: febrero de 2021

ISBN: 978-84-17623-90-6

Depósito legal: B 19513-2020

Diseño de colección: Enric Jardí

Diseño de cubierta: Anna Juvé

Maquetación: Àngel Daniel

Producción del ePub: booqlab

Arpa

Manila, 65

08034 Barcelona

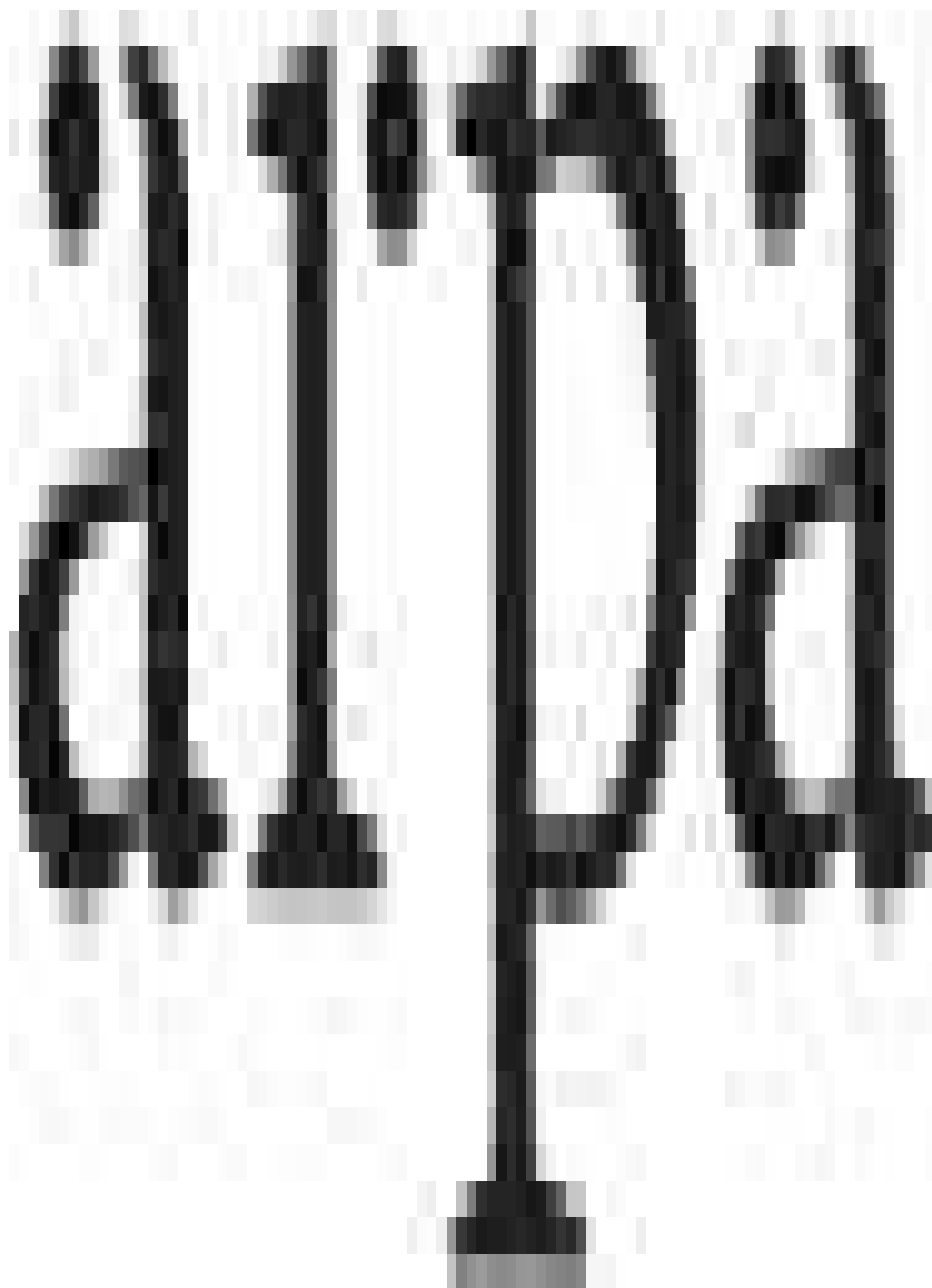
arpaeditores.com

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio sin permiso del editor.

Jordi Musons

REINVENTAR LA ESCUELA

Una brújula para familias y educadores
para comprender la educación del siglo XXI



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. DE UNA EDUCACIÓN DE TALLA ÚNICA A OTRA CORTADA A MEDIDA

La dictadura del currículo

Libros de texto vs. hacerse preguntas

Falsos mitos

¿Competir, colaborar o cooperar?

¿Qué es la personalización del aprendizaje?

Hacer de docentes en la educación del siglo XXI

2. NUEVAS HERRAMIENTAS AL SERVICIO DE NUEVOS APRENDIZAJES

[Nuevos movimientos y nuevas metodologías](#)

[La tecnología, ¿un aliado o el opio de la nueva generación?](#)

[Docencia compartida, una nueva perspectiva educativa](#)

[La evaluación, un nuevo aliado](#)

Bullying, empatía, autoestima y educación emocional

[3. PARA EDUCAR SE NECESITA A TODA LA TRIBU](#)

[Todas las escuelas son iguales](#)

[Rebelión en las aulas](#)

[Las familias en la educación del siglo XXI](#)

[La educación poscovid](#)

Las escuelas innovadoras también tienen que transformar el mundo

¿Qué elementos suelen compartir las escuelas avanzadas?

¿Cuáles son los retos del futuro?

NOTAS

INTRODUCCIÓN

Bajo el paraguas de la innovación educativa, se ha abierto en las escuelas una profunda discusión para intentar definir cuáles son los verdaderos propósitos de la educación actual. Prácticamente todos los sistemas educativos del mundo están inmersos en un debate intenso sobre el papel que debe desempeñar la escuela en pleno siglo XXI. Vivimos momentos extraordinarios que han sacudido, por fin, a todos los agentes educativos para crear una sinergia colectiva con la que empezar a desencallar un modelo anclado en la sociedad de otra época. No es casualidad que la presentación TED más vista por internet verse sobre educación. Casi veinte millones de personas han visualizado el monólogo «¿La educación mata la creatividad?», de sir Ken Robinson. Hoy la educación interesa. La educación es trending topic. Pero los cambios son lentos, y no obstante haberse iniciado un proceso indispensable, persistente y progresivo de transformación, son muchas las inercias y resistencias del sistema que lo ralentizan. A diferencia de otros sectores de nuestra sociedad, la escuela tradicional no tiene que dar muchas explicaciones, mientras que una escuela que se centre en el desarrollo integral de la persona suele pasarse el día justificando su papel, a menudo nadando a contracorriente.

Educación y ecología son dos realidades que han sido a menudo invisibilizadas pero que hoy afloran con fuerza, aunque ambas topen con las raíces más conservadoras de nuestra sociedad y que niegan una realidad aparentemente indiscutible. Científicos de todo el mundo confirman el calentamiento global del planeta debido a las emisiones antrópicas de gases con efecto invernadero. Pero, por extraño que parezca, algunos de los líderes más poderosos del planeta sostienen una actitud negacionista ante esta nueva pandemia global. Con la llegada a la Casa Blanca de Donald Trump, siete estados aprobaron permitir el negacionismo de sobre esta cuestión en las escuelas e institutos públicos del país. Una visión política sostenible pondría en crisis el modelo económico del planeta entero. El negacionismo es una medida de protección del sistema para evitar un cambio de paradigma que probablemente nos llevaría a un nuevo escenario en el que se modificarían muchas de las relaciones sociales y económicas actuales.

El negacionismo en la educación es menos visible pero igual de persistente que

en la cuestión del cambio climático. Después de tantas décadas de estabilidad educativa, con un modelo hegemónico que se traduce en la asunción de la tradición, no es sencillo romper la baraja para asumir nuevos caminos que permitan a nuestros niños y jóvenes afrontar la transformación disruptiva que provocará la tecnología en todos los ámbitos de nuestras vidas. Si queremos que la generación de nuestros hijos pueda disfrutar de una existencia al menos como la nuestra, la emergencia climática y educativa deben abordarse con urgencia. La vida en cada siglo ha sido muy diferente del anterior, y el siglo XXI no será distinto. Los cambios que llegan son exponenciales y mucho más disruptivos que en ninguna otra de las revoluciones industriales habidas hasta ahora. Ante esta realidad, ¿comprarías un radiocasete para escuchar música? ¿Utilizarías una máquina de escribir para redactar una carta? ¿Te dejarías arrancar una muela sin anestesia? ¿Todavía cambias el carrete para hacer una foto? Entonces, ¿por qué conformarse con una escuela del siglo XX?

1

DE UNA EDUCACIÓN DE TALLA ÚNICA A OTRA CORTADA A MEDIDA

LA DICTADURA DEL CURRÍCULO

Como dice Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE e impulsor de las pruebas PISA, es más fácil educar a nuestros niños desde un pasado compartido que prepararlos para el futuro. Pero, en un contexto tan cambiante como el actual, donde a diario disponemos de nuevas evidencias científicas que corroboran las fisuras del sistema educativo vigente, ¿por qué seguimos encontrándonos más cómodos enseñando de la forma en que aprendimos que como la ciencia nos recomienda hoy educar? Este espacio entre conciencia adquirida —aquella que tiene que ver con la manera en que fuimos criados y educados— y conciencia real —más basada en evidencias— es el responsable de la actual asincronía educativa que experimentamos: un momento apasionante, en un delicado equilibrio entre innovación y aprendizaje, donde el verdadero sentido de la escuela vuelve a cuestionarse, en un debate más vivo que nunca.

Durante décadas, o me atrevería a decir siglos, disponer de la información ha sido sinónimo de conocimiento, poder o causa de admiración. Abogados, médicos o maestros eran reconocidos por la capacidad de disponer de parte de esa información y conocimiento, fuera del alcance de la mayoría de la población. Así como la aparición de la imprenta en el siglo XV reformuló la transmisión del conocimiento, el acceso ubicuo a la tecnología ha modelado un nuevo escenario donde la información ya no tiene el papel central de otros tiempos, y en el que afloran nuevas competencias indispensables para vivir, aprender y trabajar en la sociedad actual. Como dice Philippe Meirieu en su artículo «La escuela de después... ¿con la pedagogía de antes?»¹, nuestras instituciones tienden a olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía o la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para acceder a una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esta actividad, vinculados de modo inseparable con la adquisición de conocimientos. Utilizarlos como requisito previo significa reservar la actividad pedagógica para los que ya están «educados», y preferiblemente para aquellos que están «bien educados».

Mientras la sociedad se transforma a un ritmo vertiginoso, gran parte del sistema educativo se mantiene a cobijo de este tsunami, y se postula junto a los ejes que durante décadas han sido la piedra angular del argumentario educativo. El currículo es un claro ejemplo de ello. En nuestra escuela nos han visitado más de

quinientos representantes de instituciones educativas durante los últimos tres años, y prácticamente todos nos han preguntado por el currículo y por el éxito de nuestro alumnado una vez este concluye la formación. A pesar de su total pertinencia, son cuestiones que solo se formulan ante modelos educativos excepcionales, en el sentido de que transgreden la normalidad media del sistema. Hoy, el sistema educativo en su conjunto debería ser capaz de trasladar la misma pregunta a los modelos educativos más tradicionales. ¿Acaso la escuela de siempre garantiza la consolidación de este «currículo» en sus aprendizajes?, ¿ofrece oportunidades a todo el alumnado?, ¿asegura la continuidad de los alumnos en estudios postobligatorios o los prepara proporcionándoles competencias para la vida? La realidad de los datos es contundente. Un estudio publicado en 2019 por Eurostat, oficina de estadística de la Comisión Europea, sitúa el fracaso escolar en un 17,9 %. España fue el país de la Unión Europea con el índice más alto de abandono prematuro del sistema educativo. Por sexos, la cifra de los chicos alcanza el 21,7 %, mientras que entre las chicas es del 14 %. Los países con mejores cifras son Croacia (3,3 %), Eslovenia (4,2 %) y Lituania (4,6 %). Estos datos serían aún más escandalosos en caso de hacerse público el recuento de alumnos que abandonan primero de bachillerato y dejan a medias sus estudios postobligatorios. En la actualidad disponemos de numerosos indicadores que reclaman una revolución inminente de la educación y que intentaré desglosar poco a poco en este libro.

Aunque hace mucho que sabemos que la finalidad de la educación ya no es la del modelo de instrucción de la era industrial, la innovación educativa todavía hoy genera incertidumbre e inseguridad. Lógicamente, a las familias les preocupa mucho todo lo que tenga que ver con la formación de sus hijos, y tienen miedo de que se experimente con ellos con nuevas propuestas educativas todavía poco arraigadas en el sistema. Ante procesos de cambio, es habitual que las familias tengan la sensación de que sus hijos son como conejillos de Indias. Es paradójico pero comprensible. A pesar de disponer de numerosos datos que evidencian las debilidades del modelo educativo actual, seguimos pensando que será mejor aplicar en nuestros hijos las herramientas que recibimos cuando éramos estudiantes. Aunque no nos fueran especialmente útiles en nuestra propia trayectoria personal o profesional. A diferencia de lo que ocurre en medicina, otra profesión de marcado carácter social, siempre ha dado miedo innovar en la educación. De hecho, como explica Yuval Noah Harari, el cambio siempre provoca estrés, y el mundo frenético de comienzos del siglo XXI ha producido una epidemia global de estrés en la que la educación también está inmersa. En esta nueva era de incertidumbre, por fortuna la educación tiene un nuevo aliado,

la neurociencia, la cual ha abierto una nueva perspectiva dentro del fuerte componente subjetivo y tan discutible que a menudo envuelve a la enseñanza. Me atrevería a decir que, por primera vez de forma generalizada, se habla de educación utilizando fundamentos marcadamente científicos. Cada día se publican nuevos libros o se imparten conferencias sobre evidencias científicas que discriminan entre cómo aprenden y cómo no aprenden los niños. Hoy la ciencia nos permite estudiar en tiempo real los cambios fisiológicos que se producen en el cerebro de una persona mientras realiza una tarea cognitiva, para así poder extraer conclusiones fundadas a la hora de diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje más eficientes.

Por extraño que parezca, a pesar de las numerosas evidencias que indican lo contrario, todavía se suele dar, entre docentes y familias, una cierta confusión a la hora de definir los verdaderos propósitos educativos, que de un modo informal se visualizan en el llamado «currículo». En un imaginario aún muy compartido, el currículo es un compendio de conceptos descritos en un libro de texto y que, sobre todo, el estudiante debe ser capaz de reproducir y memorizar. Ese imaginario es el que a menudo determina toda una filosofía del aprendizaje cifrada en la lectura, la memorización de contenidos y el examen. Es lógico, puesto que durante generaciones el libro de texto ha monopolizado el aprendizaje. Pero en una sociedad donde la adquisición de conocimientos mecánicos y memorísticos ha pasado a un claro segundo plano, es indispensable revisar la necesidad de almacenar información. Si algo nos ha proporcionado el siglo XXI ha sido el acceso ubicuo a la tecnología, que nos permite disponer de la información en cualquier lugar y momento. La educación actual debe ayudar a los niños a aprender a transformar esa información en conocimiento. Por lo mismo, resulta necesario educar para la innovación, no para la repetición.

EL CURRÍCULO DEL SIGLO XXI

Hoy en día, el currículo es extenso y por lo general superfluo, con muchos contenidos, academicista y desglosado en compartimentos estancos, lo que limita el valor de las habilidades sociales y emocionales y se adecúa poco a las necesidades reales del mundo actual. En este contexto, tendríamos que replantearnos la finalidad de la educación, cuáles son sus verdaderos propósitos.

Una escuela que podamos considerar avanzada ya no puede ser solo un espacio donde se transmiten conocimientos, sino que además tiene que promover un currículo basado en el desarrollo de competencias y articular los conocimientos para que estas progresen. Un currículo abierto, globalizado y flexible como el mundo real, con todos y para todos, garantizando la inclusión, la equidad y la calidad. Una expresión muy utilizada en los informes PISA es que «lo más importante no es lo que sabes, sino lo que puedes hacer con lo que sabes». Hoy, desde cualquier entorno profesional y personal, disponemos de múltiples posibilidades para acceder a la información. Muchos procedimientos hasta ahora manuales se hallan en proceso de digitalización, y las profesiones y las relaciones laborales y sociales vinculadas a ellos están cambiando a gran velocidad. El objetivo de la escuela es que los niños sean capaces de trasladar a otros contextos la capacidad que han desarrollado para aprender, y al mismo tiempo que sepan utilizar tal habilidad durante toda la vida: lo que se llama lifelong learning, el hábito de aprender durante toda una vida. Probablemente, la previsible prolongación de la esperanza de vida comportará a su vez la de nuestras vidas laborales, por lo que aprender a lo largo de toda la vida no solo será útil, sino también imprescindible.

La estabilidad característica de la generación anterior se ha transformado en una dinámica de cambio exponencial. Probablemente, los niños que apenas han iniciado su escolaridad cambiarán entre quince y veinte veces de trabajo a lo largo de su vida, y se encontrarán con que entre un 20 % y un 40 % de las profesiones actuales se ha transformado de forma radical o sin más ha desaparecido. ¿Recuerda el lector cómo era su vida cotidiana en el año 2000, justo en el cambio de milenio? ¿Qué moneda utilizaba? ¿Quién gobernaba? ¿Quién era el presidente del Barça o del Real Madrid? ¿Tenía móvil? ¿Tenía internet? ¿Con qué máquina tomaba fotografías? ¿Qué hace ahora que antes no hubiera podido hacer? ¿En qué ha cambiado su día a día con la presencia permanente de la tecnología? Vivimos en un mundo global y mutante, y cada vez lo será más. Los niños que inician ahora su escolaridad obligatoria probablemente alcancen a ver el siglo XXII. ¿Cómo afectará el tsunami tecnológico a sus vidas? La sociedad en la que vivirán, ¿someterá la tecnología al servicio de las personas o será al contrario? Lo que aprendan en la escuela, ¿lo podrán utilizar en este mundo líquido y cambiante?

Es cierto que muchas preguntas son de respuesta incierta, pero de lo que estamos seguros es de que el argumentario que a menudo daba sentido a la educación de la generación anterior hoy ya no rige. A muchos de mi generación se nos repitió

en casa y a menudo en las aulas que debíamos estudiar para aprobar, y así conseguir un título que nos permitiera acceder a la universidad y obtener más tarde un trabajo bien considerado. Además, influenciados a menudo por la profesión de nuestros padres (la mayor parte de madres no trabajaba), nos imaginábamos en una única empresa u organización para toda la vida o casi, en la que progresaríamos poco a poco y mejoraríamos nuestros ingresos. Hoy, este argumentario parece extraído de una película romántica inverosímil, pero para muchos de nosotros fue un mantra recurrente a lo largo de toda la escolaridad. Un discurso antiguo que todavía resuena a veces por alguna que otra aula.

Incluso los estudios más conservadores apuntan que entre el 10 % y el 50 % de los trabajadores actuales en todo el mundo se verá afectado por la nueva oleada de automatización. Es cierto que en las últimas décadas por cada puesto de trabajo que desaparecía se creaba otro vinculado al nuevo cambio. Pero la introducción de la inteligencia artificial en el proceso de automatización provocará un salto como mínimo preocupante relativo a la sustitución de las personas en los procesos de producción y creación. La capacidad de aprendizaje que desarrolla la tecnología no solo la capacitará para automatizar actividades humanas, sino que le permitirá tomar decisiones y emular el pensamiento lógico-racional, dos habilidades que hasta ahora creíamos estrictamente humanas. El mercado laboral también es mucho más volátil. Una gran empresa que entraba en el índice de Standard & Poor's de Estados Unidos permanecía en él cuarenta o cincuenta años de media. Hoy, el promedio de longevidad está entre diez y quince años. Las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas e incluso políticas que vive nuestra sociedad han modificado innumerables estructuras que hasta hace muy poco parecían inmunes al paso del tiempo. Ni consumimos, ni trabajamos, ni nos relacionamos como lo hacíamos pocos años atrás. La educación no puede ser ajena a este proceso de cambio exponencial. Así como sería extraño que alguien recuperara la máquina de escribir, el correo postal o el papel de calcar, no tiene mucho sentido que ahora que podemos acceder a una ingente cantidad de información, en las escuelas sigamos utilizando el libro de texto y la memorización como ejes del aprendizaje, y al docente como proveedor principal del conocimiento. La escuela tiene la responsabilidad de ofrecer a niños y jóvenes los recursos que les permitan afrontar su futuro con las máximas garantías y oportunidades para progresar personal, profesional y cívicamente en la sociedad en la que viven.

Cada vez son más las empresas y organizaciones que a nivel internacional fundamentan sus procesos de selección a partir de competencias y no de

titulaciones. Procesos en los que adquieren valor las soft skills («competencias débiles») como, por ejemplo, la creatividad, la resiliencia, la capacidad de trabajar en equipo, la gestión del tiempo o la adaptabilidad. El verdadero currículo de una buena educación de calidad también tiene que centrarse en estas habilidades de primer orden. La educación no solo persigue un propósito intelectual, sino que aspira al desarrollo en todas las dimensiones. En Sadako, hacia el año 2005 acordamos sustentar todo el aprendizaje propuesto en la escuela sobre el esqueleto de las siete C del aprendizaje: la Comunicación, la Creatividad, la Cooperación, el pensamiento Crítico, el Compromiso, la Curiosidad y la Ciudadanía. El objetivo es revalorizar estas competencias, que consideramos indispensables para la sociedad.

Un obstáculo para tomar conciencia de las necesidades reales de los contextos laboral y social de hoy es que, en general, los equipos docentes de las escuelas -y en muchos casos también de las universidades- tenemos muy poca experiencia en espacios de trabajo que no sean la propia docencia. Prácticamente la totalidad de los maestros de infantil y de primaria ha cursado el grado de magisterio y no han conocido otros ámbitos profesionales más allá del docente, desarrollándose en lo profesional como profesores o capacitándose como alumnos. En secundaria y bachillerato se produce una situación similar. Un gran porcentaje de docentes disponemos de una titulación que acredita supuestos conocimientos en un área en la que en muchos casos nunca habrá ejercido. En ambos casos, los estudiantes que han logrado acceder a un puesto en el cuerpo docente tendrán que haber acreditado competencias de memorización, concentración y estudio, a su vez indispensables para conseguir la titulación requerida para llegar a la docencia. Una especie de bucle donde los más hábiles en este entorno son los que llegan a impartir una docencia que probablemente fundamentarán en lo que a ellos mismos les funcionó.

Desde esta experiencia de éxito personal tan contundente, no es sencillo comprender bien los cambios que se producen en los entornos laborales, ni las competencias que hoy necesitan nuestros jóvenes para afrontar el futuro con garantías. La endogamia profesional en el mundo universitario y docente en general aleja al sector de la realidad social y profesional que lo rodea, y de alguna manera dificulta que el sistema disponga de una mirada disruptiva, clave para analizar con objetividad hacia dónde debe evolucionar la educación.

TRANSFORMACIÓN, PERO ¿PARA QUÉ?

Cada gobierno de turno tiene la tentación de crear una nueva ley educativa en la que, de algún modo, pueda incorporar su ideología ética y social en el currículo, con la creencia francamente ingenua de que tal modificación comportará en los ciudadanos un viraje de sus ideas políticas. No es casualidad que los currículos que más se han modificado en cada nueva ley hayan sido los del ámbito de los derechos sociales y ciudadanos. Bajo una pátina de innovación y actualización educativa, cada nuevo gobierno ha modificado los contenidos y el nombre de ese currículo de ciudadanía. Durante la dictadura se incorporó la Formación del Espíritu Nacional, en los ochenta muchos tuvimos que leer y estudiar la Constitución y el Estatuto, en 2007 el gobierno de Rodríguez Zapatero incorporó la Educación para la Ciudadanía (LOE), que, en 2014, gobernando el Partido Popular, la ley Wert (LOMCE) sustituyó por una materia denominada «Educación en valores sociales y éticos». En 2020, de nuevo, la ley Celaá (LOMLOE), hija de la coalición de gobierno entre el Partido Socialista y Podemos, ha desplazado el péndulo ideológico hacia la izquierda, hasta que los partidos conservadores vuelvan a gobernar y la modifiquen. Que los gobiernos todavía piensen que la forma de asegurar que los ciudadanos compartan determinados valores sea crear una asignatura es un signo inequívoco de que no comprenden cómo evoluciona el aprendizaje en la actual sociedad del conocimiento, y explica muchas de las políticas desenfocadas que gobiernan nuestro sistema educativo.

Por fortuna, a pesar de todas estas circunstancias, son muchos los centros que han puesto en marcha procesos internos de transformación, sobre todo metodológica. De hecho, en un periodo muy corto de tiempo (apenas dos o tres años), bastantes instituciones educativas han logrado adaptaciones metodológicas extraordinarias. Cabe decir, sin embargo, que la prisa por implantar procesos de transformación -en la que muchos centros están inmersos- conlleva el riesgo de centrarse más en el cómo que en el porqué. Ni la innovación per se ni la tecnología son sinónimos de mejora educativa, sino instrumentos a su servicio. Introducir solo un cambio metodológico es muy parecido a empezar a construir la casa por el tejado. Lo que fundamentará ese cambio serán sus objetivos, los nuevos propósitos que lo justifiquen, el currículo que le dé sentido. Todo el equipo que aborda un cambio metodológico tiene que ser capaz de defender el porqué, más allá de las mecánicas que se deriven de él.

Sin una definición compartida de los objetivos finales de cada una de nuestras acciones, se pueden dar grandes contradicciones que perjudiquen la consolidación de los aprendizajes. Cambiar de metodología sin comprender el sentido último de una innovación nos puede llevar al mismo lugar donde estábamos, habiendo perdido tiempo y energías.

En un mundo tan cambiante como el de hoy ya no son suficientes los maquillajes de comunicación y marketing, o la incorporación puntual de metodologías supuestamente novedosas. Ahora se trata de ser capaces de construir una nueva educación para vivir en sociedad de forma plena y competente. Gran parte del sector educativo, en todo el mundo, trata de dar un nuevo sentido a la educación y a los propósitos que se derivan de ella. Es un movimiento armónico en el que están inmersos todos los sistemas educativos del planeta. Existe bastante consenso en que no es posible destruir la escuela como institución, pero también lo hay en que debe reinventarse. Se trata, pues, de ser capaces de rediseñar la educación para que estos niños y jóvenes sean también capaces de dar respuesta a los grandes retos del planeta. Tenemos la oportunidad y la responsabilidad de trabajar por una educación mejorada y, a la vez, transformadora. Una educación en la que no solo se aprenda bien, sino que también que sea útil para vivir mejor.

En los diferentes capítulos de este libro trataré de profundizar sobre qué caminos se están abriendo para revolucionar la educación y que responda al menos a los nuevos propósitos del siglo XXI. Antes de adentrarnos en ellos, propongo al lector hacer un ejercicio creativo. Le invito a que, por unos instantes, juegue a imaginar su propia escuela. ¿Cómo sería la escuela ideal del lector? ¿Qué se debería aprender en ella? ¿De qué modo? Cómo se la imagina, sin atavismos políticos, sociales o morales. Simplemente le propongo que juegue por un momento a dibujar o definir qué querría que aprendieran sus alumnos y, sobre todo, por qué deberían hacerlo.

Este mismo divertimento, cuando se le propone al alumnado, es extraordinario, apasionante. En general son terriblemente ocurrentes con los espacios, y dan un gran protagonismo a la parte lúdica y social del aprendizaje, pero también en los propósitos. Naturalmente, a pesar del alto grado de creatividad del que suelen hacer gala los niños, también estos se muestran sujetos a numerosos apriorismos que consideran naturales por la carga cultural que han vivido tantas generaciones antes que ellos.

LIBROS DE TEXTO VS. HACERSE PREGUNTAS

EL LIBRO DE TEXTO

Nada más lejos de mi intención que iniciar una polémica entre «libros de texto, sí» o «libros de texto, no». Como ya dije antes, ni el formato ni la herramienta son tan importantes como los propósitos que nos mueven a utilizarlos. Pero está claro que los libros de texto son una de las tradiciones más asentadas en el entorno educativo, y que de su presencia se derivan muchos de los rasgos implícitos del aprendizaje de la escuela tradicional. El tándem libro de texto-curriculum suele ser automático y normalmente inseparable.

Cuando un libro de texto llega a manos de los docentes y los alumnos, tiende a ocupar un gran espacio de aprendizaje en el aula y a convertirse en el esqueleto de todo el itinerario escolar. A menudo, en clase, los libros de texto acaban sustituyendo a la vida real y, con facilidad, los contenidos que desarrollan se convierten en los propósitos mismos del aprendizaje. De una forma prácticamente inconsciente, el libro condicionará por completo la dinámica enseñanza-aprendizaje, conduciéndola hacia un modelo individualista centrado en la transmisión y la clase magistral. En realidad, esta dinámica no está determinada solo por el libro de texto en sí, sino también por la inercia que este impone tras años de permanencia en el sistema. Es una especie de analgésico que disuade a cualquier docente de desplegar todo su potencial, inhibe su capacidad creativa y pedagógica. Es evidente que el libro de texto también ofrece grandes ventajas, en especial desde la perspectiva educativa, ya que cuando se automatiza su uso facilita la planificación y reduce de forma notable la tarea docente. Es cómodo, nos conduce por un camino reconocible y fácil de transitar.

Dos grandes motivos provocan que el libro de texto, una vez ha entrado en el aula, se convierta en el patrón principal del aprendizaje. Por un lado, el miedo a no terminarlo y no poder dar todo el temario, confundiendo los conceptos desarrollados en el libro con el currículo de competencias deseable, propuesto en su mayor parte por la propia administración. Por otro, la necesidad de justificar su coste ante la familia que lo ha comprado: en el fondo, todos los docentes sabemos lo difícil que es argumentar que a final de curso un libro no se ha

utilizado. Esta conciencia subyacente determina en muchas ocasiones su uso predominante. Según la OCU, el gasto medio en libros de texto por estudiante durante 2019 fue de 159 € por alumno, aunque la cantidad se eleva a 198 € si descontamos a los alumnos que se acogen a programas de gratuidad de las diferentes comunidades. El coste de los libros de texto no es un tema menor. Cualquier inversión educativa, sea de la administración pública o de las propias familias, debería revertir en el sistema de manera proporcional en equidad y calidad; de otro modo se tendría que revisar. Autonomías como Andalucía, Navarra o la Comunidad Valenciana, que disponen de programas de gratuidad universal para el alumnado, acumulan volúmenes nada despreciables de gasto público centrado en esta herramienta. En Andalucía, por ejemplo, durante el curso 2019-2020 se invirtieron 105 millones de euros² en el programa de gratuidad de libros de texto para los alumnos de la comunidad.

Sin embargo, el obstáculo educativo no se halla propiamente en el libro de texto, sino en lo que se deriva de él. Tampoco tiene que ver con su formato. Valga decir que, aunque el formato digital ofrece nuevas posibilidades, como la incorporación del lenguaje audiovisual, su uso no difiere demasiado del de su hermano en papel. Además, a pesar de ir en aumento, su presencia en una sociedad tan tecnológica como la nuestra es casi residual, solo representa un 3,2 % de los libros de texto vendidos durante el curso 2018-2019. Aunque las editoriales han hecho esfuerzos importantes estos últimos años por elaborar libros con mayores competencias, los docentes seguimos reclamando el formato tradicional, con un altísimo contenido escrito e individual, muy exigente para el alumnado menos hábil en estas competencias. Desde el punto de vista de la atención prestada a la diversidad, los libros de texto suelen ser poco adecuados. Inducen a un modelo de aprendizaje homogéneo y coherente con la estructura escolar de una materia dada, una sesión, una edad, una hora, un solo maestro y, por supuesto, un manual.

Está claro que no hay que sacrificar al libro de texto, y mucho menos a los libros en general, como excelentes instrumentos de apoyo al aprendizaje. Pero su uso debería ser compatible con el fomento de las soft skills, competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, la autonomía, la capacidad de aprendizaje o de trabajar en equipo, por citar algunos ejemplos. Y para hacerlo en las actuales condiciones de omnipresencia del libro de texto, se necesitan docentes muy capacitados, que sepan darle un uso racional, con mirada crítica, que puedan llegar incluso a poner en duda los contenidos del propio libro. Han de ser capaces de proponer un uso adecuado del conocimiento

dispuesto sobre el papel para utilizarlo en el aula en dinámicas que incluyan un aprendizaje activo y significativo. En definitiva, todo un reto.

HACERSE BUENAS PREGUNTAS

En otros capítulos del libro profundizaré en diferentes herramientas y metodologías que, en mi opinión, aportan un aprendizaje de signo más competencial del que se desprende de la utilización plena de un libro de texto. En el presente capítulo quiero centrarme en la necesidad de diseñar estrategias educativas que desarrollen en los alumnos la capacidad de formularse preguntas, un espíritu que se me antoja antagónico del que promueven los libros de texto y que a la vez considero indispensable para ser competentes en la sociedad del conocimiento. Como explica Philippe Meirieu, a los niños les seduce la simplificación de las cosas, porque encuentran en ello un refugio confortable. El rol del adulto consiste en hacer dudar al niño de las certezas que tiene: no se trata de romperlas, sino de plantear interrogantes para ir más allá, dejar a un lado las teorías que lo justifican todo y cuestionar las certezas del niño, hacerle salir de esa área de confort.

Se han realizado diferentes estudios sobre las preguntas que se formulan en las aulas. Los resultados, aun siendo previsibles, no dejan de sorprender. Un maestro en un aula convencional plantea entre 200 y 300 preguntas al día a sus alumnos, muchas de ellas retóricas; por el contrario, un alumno lanza de media entre 0 y 3 preguntas diarias dentro del aula. Y conste, por cierto, que los niños y especialmente los jóvenes que preguntan en las aulas suelen ser muy pocos y casi siempre los mismos. De hecho, los alumnos preguntadores suelen ser incómodos.

Afortunadamente, la educación está dando un giro sustancial también en este ámbito, pero se hace difícil promover un pensamiento crítico en los estudiantes sin formularse y formular a los demás muchas preguntas. Durante décadas, la escuela ha tenido que adecuarse a la sociedad industrial, necesitada de ciudadanos acumuladores de conocimientos y preparados principalmente para la productividad. Cuando un puesto de trabajo quedaba desocupado, era indispensable encontrar a otra persona con los mismos conocimientos, capaz de

ocupar ese mismo puesto de trabajo sin perturbar la cadena de producción. De forma genérica, se ha dedicado a preparar al alumnado de toda una generación para ser eficaz en dar respuestas unidireccionales, inhibiendo la capacidad de hacer preguntas improductivas. De hecho, el examen ha sido y en muchos casos aún sigue siendo, el clímax de esta dinámica bidireccional del aprendizaje.

Pero ¿por qué es tan importante que la escuela se convierta en un espacio donde se aprenda sobre todo a formular preguntas? Antes de responder a esta cuestión, me gustaría compartir con los lectores una experiencia personal en la que creo podrán muchos reconocerse. En los años noventa cursé la carrera de biología, en la que básicamente acumulábamos conocimientos memorísticos que compaginábamos con alguna que otra práctica en el laboratorio. En aquella época pre-Google, me harté de hacer exámenes tipo test en los que, tras responder doscientas preguntas, una máquina leía nuestros resultados a lápiz 2b y dictaminaba de forma automática la solución a todo lo que habíamos almacenado acerca de fisiología animal, micología o matemáticas aplicadas. Sin juzgar el sentido último de este formato de evaluación y aprendizaje, quería compartir un momento en el que, durante una salida opcional de la asignatura de ecología, tras hacer un muestreo la profesora que nos acompañaba puso sobre la mesa un tronco de gran tamaño que habíamos recogido y simplemente nos pidió que calculáramos su densidad. Allí estábamos presentes una treintena de estudiantes, los más brillantes del curso algunos de ellos, todos con papel y bolígrafo tratando de aplicar las diferentes fórmulas matemáticas que conocíamos sobre un cuerpo deforme que no se ajustaba a ninguno de los poliedros y cuerpos geométricos que habíamos estudiado en clase. Fue frustrante. Tanta inversión en conocimiento y no éramos capaces de resolver un proceso matemático aparentemente simple. Si no sabíamos calcular la densidad de un cuerpo real, ¿de qué habían servido todas las horas dedicadas a resolver ejercicios de física y matemáticas? Éramos como ratas de laboratorio adiestradas para memorizar, almacenar y aplicar de forma mecánica. Con una pregunta sencilla tomamos conciencia de que no habíamos aprendido, y me atrevo a decir que nadie nos había enseñado, a hacer lo más importante: transferir y aplicar. No sabíamos formular buenas preguntas, las preguntas adecuadas. Tampoco dar un paso atrás para traducir a la realidad lo que solo habíamos ensayado sobre el papel. En ese momento muchos de nosotros tomamos conciencia de la importancia de saber transferir lo que aprendíamos en la universidad a contextos experimentales reales, pues se suponía que es lo que haríamos el resto de nuestras vidas como investigadores. Era algo más que estudiar para sacarse una carrera, era aprender a trasladar y resolver problemas de la vida real. Habían

tenido que pasar veinte años de mi vida académica para darme cuenta de que el verdadero leitmotiv de los aprendices no era la nota o el título, sino aprender para comprender el mundo real. Por lo común, en la escuela o la universidad se aprende a responder sobre lo que ya sabemos, mientras que la vida gira en torno a preguntas que o no tienen respuesta o bien no sabemos todavía resolver. La escuela no ha evolucionado para que aprender sea interesante o relevante para los estudiantes. En un mundo donde la mayoría de niños tiene al alcance de un solo clic cualquier información que les interese, lo que se les propone en el aula suelen encontrarlo aburrido, poco interesante, y se sienten cada vez más atraídos por incontables estímulos externos; en fin, pierden la curiosidad y capacidad de concentración por los contenidos más costosos de la escuela.

En un momento como el actual, en el que se habla de innovación en todos los entornos laborales o incluso personales y de ocio, saber hacer las preguntas adecuadas resulta indispensable para generar ideas nuevas, para comprender el mundo en que vivimos. Sin embargo, aunque nacemos interrogadores, no hemos sido educados para interrogar. Los niños tienen gran capacidad para plantearse preguntas y disponen de una capacidad innata para ser curiosos y querer comprender el mundo en el que viven. Es habitual que los niños de hasta 6 años se pregunten de dónde venimos, cuál fue la primera persona que vivió en la Tierra, cómo se originó el universo o por qué los pájaros pueden volar. Son máquinas de preguntar, pero poco a poco son educados por un sistema que inhibe esta capacidad innata con objeciones del tipo «ahora no es el momento», «primero responde a lo que te pregunto yo» o «las montañas no son lilas, píntalas marrones». A medida que los niños crecen, dejan de hacerse preguntas y aprenden a identificar qué respuesta requiere cada maestro para conseguir, así, la mejor nota con el mínimo esfuerzo. El proceso en sí va perdiendo interés para centrar el éxito en el resultado. De esta experiencia se deriva una pérdida progresiva de motivación, curiosidad y creatividad, tres elementos clave para disponer de capacidad innovadora.

EL PENSAMIENTO LATERAL, UNA ALTERNATIVA A LAS MÁQUINAS

En 1969, Edward de Bono (Universidad de Oxford) introdujo el concepto de pensamiento lateral como alternativa al pensamiento vertical, un enfoque que

busca caminos alternativos a los más inmediatos, lógicos o previsibles para resolver un problema. Un planteamiento muy ligado a la creatividad y a la imaginación, también conocido como pensamiento divergente. En su libro Seis sombreros para pensar, De Bono³ propone imaginar que cada persona dispone de seis sombreros, correspondiendo cada uno de ellos a una forma de pensar complementaria de las demás. La primera vez que, hace ya muchos años, participé en una dinámica de trabajo sobre pensamiento lateral, jugando con los Seis sombreros para pensar de De Bono, comprendí la importancia de disponer de un pensamiento con sombrero verde, con capacidad creativa, y con un pensamiento lateral elaborado que, ante cualquier situación, fuese capaz de plantear un «¿Y por qué no...?» una y otra vez, hasta encontrar una respuesta donde la mayoría de personas se ofusca y abandona. Muy a menudo, las personas identificamos los problemas con una facilidad exagerada y superficial, incluso nos recreamos en ellos, pero solo en contadas ocasiones aportamos propuestas, y menos aún soluciones creativas al problema planteado. Por desgracia, es habitual encontrar personas y compañeros de profesión instalados en la política de la queja, el descrédito o el pesimismo. Conozco a muy poca gente que dispongan de este sombrero verde, pensador, fértil y creativo. Por el contrario, he compartido muchos momentos con personas de sombrero negro, tóxicas y atascadas en el malestar y la queja, o de sombrero rojo, pasionales y furiosas. Pero también abunda la gente con sombrero blanco o sombrero morado, excelentes analistas que contribuyen con habilidad a gestionar situaciones de crisis (aunque no suelen ser quienes encuentran la solución). Y por supuesto también son indispensables las personas con sombrero amarillo, positivas y constructivas, pues nos aportarán bienestar y mejora. Mejor tenerlas cerca.

La educación emocional en la escuela debe permitir mejorar el nivel de autoconocimiento de los niños y ayudar a identificar cuáles son los sombreros que mejor les quedan. Jugar con ellos a ponerse el sombrero verde con normalidad, de forma que aprendan a construir ideas nuevas, inventando, equivocándose, ejercitando y forjando un pensamiento verdaderamente divergente. Hay que fomentar una educación que apueste por el descubrimiento y la provocación de un pensamiento disruptivo capaz de explorar nuevas alternativas, capaz de ir más allá de lo obvio y de lo previsible.

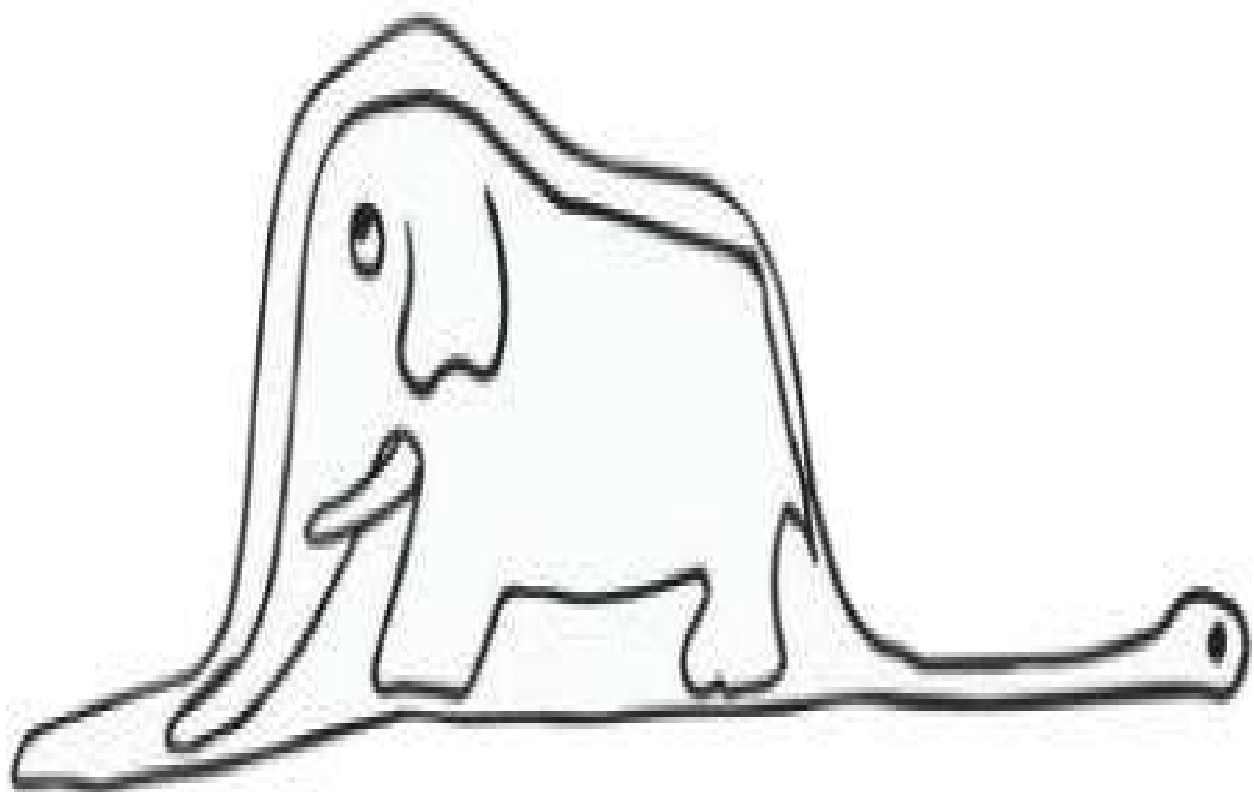
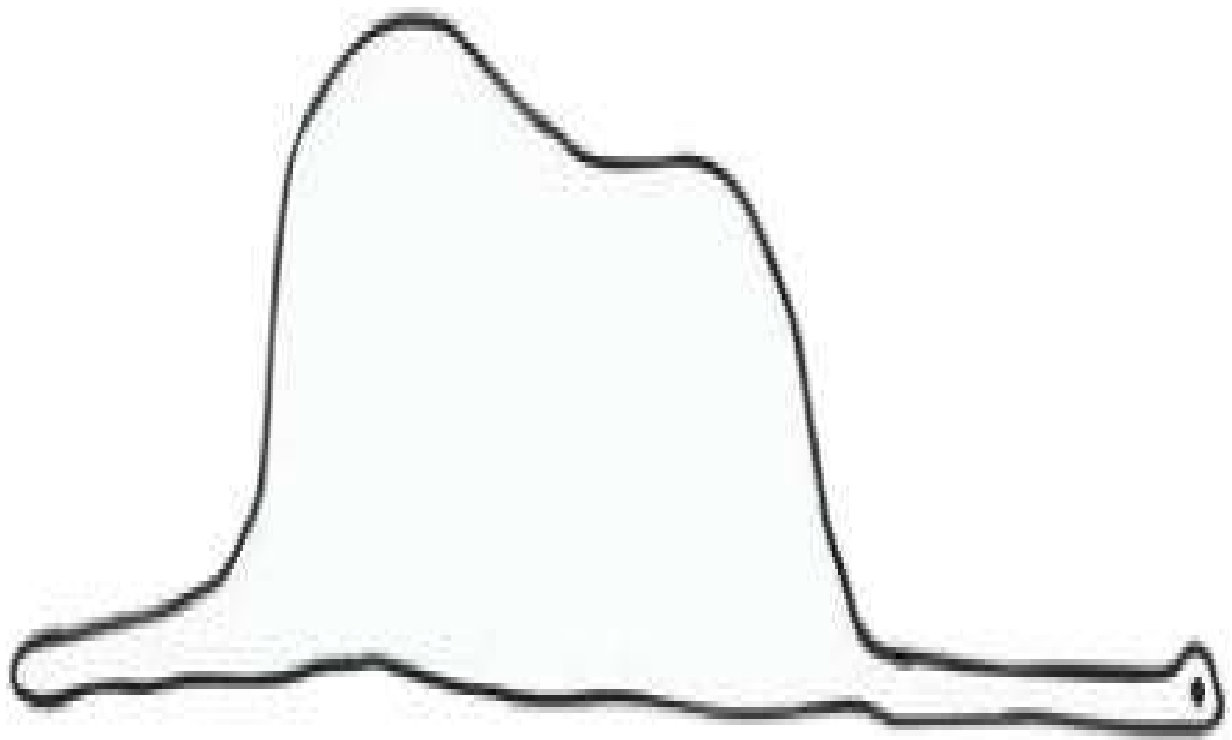


Ilustración del libro El principito, de Antoine de Saint-Exupéry.

No podemos perder de vista que las máquinas están sustituyendo a los humanos en la ejecución del pensamiento lógico. Las máquinas tienen una capacidad extraordinaria para analizar datos y dar respuestas, pero por ahora no disponen de la capacidad de hacerse buenas preguntas. Esta es una capacidad humana que ha de cobrar protagonismo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, al desarrollar nuevos planes educativos, deberemos ser muy conscientes de la transición que estamos viviendo desde el punto de vista laboral. Muchas tareas reproductivas de la educación tradicional están desapareciendo y otras seguirán haciéndolo. Las cadenas de producción sustituyen trabajadores por máquinas, y consiguen más eficiencia y rentabilidad. Las agencias de viajes, por ejemplo, se han tenido que reinventar, hoy prácticamente toda la población compra los billetes por vía telemática. ¿Qué pasará con el sector del transporte cuando se implante la conducción autónoma? ¿Qué harán los trabajadores de las autoescuelas cuando, en un futuro probablemente cercano, llegue a desaparecer el carné de conducir? ¿Qué sucederá con el boom de la construcción y la mano de obra cuando se imponga la impresión 3d a gran escala? Ya ha comenzado una sustitución silenciosa pero implacable de trabajadores de las cajas de cobro en los grandes almacenes y supermercados. Y mañana, ¿qué serán capaces de hacer las máquinas y los robots mejor que los humanos? Las habilidades necesarias para ocupar puestos de trabajo están cambiando, y cada vez será más necesario además de disponer de conocimientos ser capaces de procesarlos y aplicarlos para reinventar e innovar. En definitiva, la educación no se puede focalizar en enseñar solo lo que un robot es capaz de realizar mejor que nosotros. Hace ya mucho, en 1997, Deep Blue, un ordenador creado por IBM, derrotó a Kaspárov, el mejor jugador del mundo de ajedrez del momento. Fue la primera derrota de la humanidad frente a un robot, pero es que hoy cualquier pequeña aplicación de móvil o un sencillo ordenador supera la capacidad de aquel superordenador de casi dos toneladas.

Apenas estamos en el inicio de la cuarta revolución industrial, caracterizada por converger en ella tecnologías digitales, físicas y biológicas. Probablemente cambiará el mundo tal como lo conocemos. En la primera revolución industrial se pasó de la producción manual a la mecanizada mediante la máquina de vapor.

La segunda fue impulsada por la electricidad y el ferrocarril. La tercera, a mediados del siglo XX, llegó con la electrónica, la tecnología de la información y las telecomunicaciones. Ahora nos hallamos en la transición hacia un nuevo paradigma de conectividad total. La cuarta revolución industrial llega diez veces más rápido que la primera y afecta a una base de población trescientas veces mayor. La nueva revolución está guiada por la transformación digital. ¿Cómo cambiarán la inteligencia artificial o la robótica nuestras vidas? Se prevé que, en 2021, 3.500 millones de dispositivos llevarán incorporado algún tipo de asistente virtual, como las conocidas Siri o Alexa. En pocos años, la inteligencia artificial formará parte de nuestra cotidianidad y posiblemente ya la encontraremos indispensable. Hoy utilizamos los asistentes virtuales para oír música, buscar un restaurante o mandar un mensaje por WhatsApp mientras cocinamos o conducimos, sin tener que sacar el móvil del bolsillo. Pero eso es solo el comienzo de un potencial extraordinario en el que los dispositivos responderán a preguntas de forma más eficiente que los humanos. Cada vez un mayor número de empresas e instituciones disponen de asistentes virtuales que se convertirán en compañeros de trabajo capaces de tomar mejores decisiones estratégicas. Los chatbots complementarán la experiencia positiva del cliente, ofreciéndole diferentes tipos de apoyo. En campos como la medicina, ya se experimenta en la obtención de herramientas que, analizando síntomas con las preguntas adecuadas y contrastando la sintomatología del paciente con millones de datos almacenados, podrán realizar mejores y más rápidos diagnósticos que los propios profesionales de la medicina, quienes solo disponen de sus propios conocimientos y su limitada experiencia. Pronto la inteligencia artificial nos permitirá predecir el pedido de un cliente antes de que se produzca, advertir una potencial depresión en un adolescente (a través de sus comentarios en Facebook) o prevenir un posible infarto días antes de que ocurra. Como explica el experto en estrategia digital Genís Roca, mientras antes llamábamos al médico cuando nos encontrábamos mal, pronto el médico nos llamará para decirnos que no nos encontramos bien. Se hace difícil prever cómo la tecnología continuará transformando el mundo en que vivimos, pero lo que está claro es que la educación no puede mostrarse ajena a esta revolución. No solo habrá que incorporar la tecnología o el Big Data en el proceso de aprendizaje, sino también y sobre todo identificar de manera adecuada cuáles son las nuevas finalidades del aprendizaje para poder sobrevivir con calidad e identidad propia en este contexto cambiante. En una sociedad donde los conocimientos que necesitamos memorizar los encontramos en cualquier dispositivo, está claro que tendremos que priorizar una pedagogía del conocimiento en la cual la capacidad de hacerse preguntas se imponga al aprendizaje tradicionalmente receptivo, acrítico y

memorístico.

FALSOS MITOS

Una de las principales dificultades para hacer posible una verdadera transformación educativa es el apego docente a falsos mitos. Aunque a menudo no están fundamentados ni científica ni empíricamente, se hallan muy arraigados en la concepción educativa de muchas familias y docentes, y por supuesto en el propio sistema educativo. Como bien explica Héctor Ruiz en su libro *Cómo aprendemos*⁴, el rastro de nuestra propia experiencia educativa desde niños nos provoca un sesgo, a menudo muy consolidado, que reiteradamente condiciona la práctica de muchos docentes. Una tendencia natural que conduce a reafirmarnos en nuestras propias ideas y dificulta incorporar nuevas ideas probadas o contrastadas. Como director de escuela, me he topado numerosas veces con argumentarios poco fundamentados, pero francamente difíciles de rebatir por el nivel de convicción con que eran vividos. A lo largo del intenso proceso de transformación experimentado en la escuela Sadako, recuerdo numerosos debates pedagógicos de alto voltaje en los que afloraron muchas percepciones personales, arraigadas en nuestra propia experiencia, que tratamos de fundamentar o de contraponer con visiones de expertos o con intuiciones más o menos acertadas.

Recuerdo en especial cuando, hace ya muchos años, valoramos la posibilidad de mezclar a los grupos-clase de cada curso de forma periódica. En aquella época los grupos-clase se perpetuaban desde los tres años hasta cuarto de ESO en dos equipos con escasas interacciones personales entre ellos. Hoy este debate parece irrelevante, en un contexto donde el alumnado ya se mezcla en diferentes grupos y cursos de forma sistemática y con toda normalidad. Pero en aquel momento, cuando la innovación todavía no era una palabra incorporada al léxico docente, este cambio fue larga y vehementemente debatido. Todavía guardo algunos de los comentarios que se presentaron entonces y que se convirtieron en verdaderos muros infranqueables que hubo que superar con negociación y convencimiento: «Si algo funciona, no hay que tocarlo», «Mezclar los grupos del curso no garantiza solucionar los problemas que hacen que nos planteemos esta mezcla de grupos», «La mezcla en sí no garantiza la superación de los vínculos negativos y sí la ruptura de los positivos» o «Hace muchos años que lo hacemos así y hasta ahora ha funcionado». Estos argumentos son difíciles de contrarrestar con opiniones fundamentadas en la misma subjetividad de quien las ha expuesto.

Uno de los argumentos más utilizados por los miembros más resistentes de cualquier organización suele ser el de «siempre se ha hecho así», un postulado tan agobiante como inconsistente. En este contexto, la neurociencia aporta nuevos argumentos fundamentados sobre los que resulta más sencillo tomar decisiones y responder a aquellos juicios más pasionales.

En este y en algún otro capítulo posterior intentaré contrastar con datos y evidencias algunos de los mitos más arraigados en la comunidad docente y que a menudo se convierten en verdaderos inhibidores de la transformación educativa.

CONFUSIÓN ENTRE ENSEÑAR Y APRENDER

Aunque la técnica más habitual de transmisión de conocimiento en las aulas, especialmente en secundaria y bachillerato, sea la clase magistral, las evidencias apuntan a que esta es una de las técnicas menos eficientes. Posiblemente la tríada clase magistral, memorización y examen sea la experiencia educativa que más confort y seguridad ofrece a gran parte del cuerpo docente. En general, el profesorado percibe como aprendido lo que ya se ha enseñado y, sobre todo, lo que se ha explicado; pero el aprendizaje real derivado de esta práctica resulta del todo residual. A menudo, los aprendizajes recibidos en formato magistral se van diluyendo en un tiempo más o menos breve. Muchos docentes cometemos el error de medir intuitivamente lo que el alumno ha aprendido en base a lo que se ha trabajado en el aula. De ahí la histórica presión por terminar los contenidos del curso o el temario del libro, en una clara priorización de lo que se tiene que enseñar sobre cómo se ha enseñado o sobre lo que de verdad se ha aprendido. Tal vez sea este uno de los casos más flagrantes de choque entre cultura educativa transmitida entre generaciones, por una parte, y evidencias afloradas por la ciencia, por otra. A pesar de que muchos de nosotros, al examinar nuestra experiencia personal tratando de recordar lo que nos enseñaron en la escuela, a menudo somos incapaces de aflorar buena parte de los contenidos y habilidades que aprendimos, curiosamente solemos mostrarnos incapaces de sacar alguna lección de ello en nuestra práctica docente. Sí debo matizar que muchos profesores y maestros pueden no compartir esta opinión, puesto que a la comunidad docente llega gran parte de los alumnos que han superado con éxito el itinerario tradicional del sistema. Por lo general, los docentes fueron alumnos

con buenas técnicas de estudio y memorización, y buenos lectoescritores que cursaron con resultados satisfactorios todo el recorrido por la formación obligatoria y postobligatoria, que de alguna manera se adapta a su propio perfil. Así, es común escuchar en boca de docentes «a mí me fue bien» como argumento para mantener estructuras que la innovación educativa está cuestionando. Toda una contradicción a la que hoy la neurociencia saca los colores. Los indicadores académicos evaluados por el propio sistema educativo demuestran la debilidad de esta práctica tan extendida. Por ejemplo, en las pruebas PISA de 2019 los alumnos españoles bajaron de nuevo en matemáticas y ciencias, obteniendo los peores resultados desde 2006.

	España	Media Unión Europea	China	Singapur
Matemáticas	481	494	591	569
Ciencias	483	490	590	551

Resultados Pisa 2019

Teniendo en cuenta que la OCDE considera que 30 puntos de diferencia equivalen a un curso escolar, un alumno chino que tuviera la misma edad que un alumno español podría estar cursando dos cursos superiores. Aunque habría que matizar las contradicciones del modelo educativo chino, estos datos también son preocupantes si se comparan con los de países más cercanos en cultura y modelo socioeconómico, como Estonia, Finlandia, Bélgica o Polonia. En suma, nuestro modelo, básicamente estructurado para lograr buenos resultados dentro del sistema endogámico educativo, fracasa en tal propósito. Sabido esto, sería pertinente reflexionar sobre qué competencias tendrían que adquirir realmente nuestros alumnos para competir en un mundo globalizado con estudiantes asiáticos (en China hay 1,5 mil millones de personas) que cuentan con un modelo económico en auge y un nivel académico notablemente por encima del nuestro.

Como observaron unos estudiantes del MIT que pasaron unos días en escuelas catalanas, en nuestro sistema educativo hay mucha teoría y contenidos y pocos espacios para practicar los aprendizajes, que es cuando se consolida lo aprendido. El mismo director de PISA, Andreas Schleicher, a raíz de los resultados del año 2019, recomendaba que el sistema educativo español trabajara menos la memoria y diera más importancia al fomento del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la creatividad.

CUANDO LA REPETICIÓN ES ÚTIL PARA EL APRENDIZAJE

Pese al abuso de esta estrategia en nuestro sistema educativo, las evidencias apuntan a que en general la repetición per se no aporta más aprendizaje. La repetición, en diferentes formatos, ha sido una herramienta muy usada en la escuela tradicional para, supuestamente, estimular el aprendizaje. Como ilustra José Antonio Marina, no por vivir en una cueva te conviertes en arqueólogo. A mi generación nos hacían copiar cientos de veces cada falta de ortografía, pero

esto no evitaba volver a caer en los mismos errores ortográficos en dictados posteriores. Es sabido que las cadenas repetitivas de ejercicios con las que el alumno no se siente vinculado reportan pocos aprendizajes significativos. Como dice Héctor Ruiz, aunque hemos visto innumerables veces un billete de 10 € muy pocas de nosotros sabríamos describirlo con cierta precisión. Sin duda, la utilización repetida de una habilidad o competencia aplicada a contextos diferentes será útil para construir aprendizajes profundos (deep learning). Cuando somos capaces de explicar lo aprendido con nuestras propias palabras o tenemos la oportunidad de aplicarlo en otros contextos, es que ya lo hemos hecho nuestro y seguramente será replicable y transferible. Sin embargo, a pesar de que una repetición espaciada en el tiempo ayude a consolidar un aprendizaje, probablemente este se verá afectado por una pérdida de motivación.

Una asignatura pendiente dentro del sistema educativo español es reducir la tasa de repetidores. En efecto, dicha tasa en España es muy alta: un 28,75 % de los alumnos aseguran haber repetido, al menos una vez, frente al 11,4 % de media de la OCDE. Los datos indican que un alumno que repite no suele conseguir resultados positivos en los cursos siguientes. Por el contrario, tiene muchas más probabilidades de sufrir abandono escolar prematuro y ve aumentar notablemente su riesgo de exclusión social. Cataluña, con un 15,1 %, y el País Vasco, con un 20 %, son las comunidades con un menor índice de repetición, a pesar de que todavía son índices bastante superiores a la media europea.

Sí es cierto que de la repetición puede derivarse un incentivo para incrementar la motivación de aprender. El miedo a vivir la humillación ante la familia y sobre todo de los compañeros y el miedo a fracasar en las expectativas establecidas pueden ser un incentivo para algunos alumnos que, ante semejante augurio, se esforzarán -sobre todo a última hora- para obtener resultados y evitar una situación de crisis. Como bien sabemos, el miedo también es una emoción y, muy a menudo, puede ser más efectiva para estimular un propósito que muchas otras. De hecho, durante bastante tiempo la educación se ha fundamentado en esta emoción. Todavía se puede escuchar en boca de muchos docentes la amenaza de la repetición como herramienta para estimular el esfuerzo. Al respecto, cabe hacer dos consideraciones. Por un lado, están los posibles efectos sobre los alumnos repetidores, que al final se convierten en un sacrificio útil para suscitar el miedo en los demás. Incluso el bajo porcentaje de alumnos que pueda mejorar sus aprendizajes a raíz de una repetición es probable que se vea sometido a un descenso en la autoestima, difícil de remontar. Por otro lado, están los efectos emocionales derivados de aprender, trabajar o vivir en contextos

sometidos a esta presión. En ambientes dominados por la amenaza de suspender y repetir, aumentarán la inseguridad, la ansiedad y el miedo. Una escuela basada en «la letra con sangre entra», donde el alumnado actúe bajo el miedo de que si no se comporta correctamente tendrá un «parte» o se le mandará a la clase de los pequeños o fuera del aula (para que todo el mundo pueda verlo), puede generar altos índices de estrés con posibles efectos de autopercepción a largo plazo, y por supuesto aportará poca motivación intrínseca positiva. David Bueno apunta que el miedo puede generar una mala construcción de la personalidad del niño, de forma que este asocie a largo plazo miedo con aprendizaje, llegando incluso a provocar un mayor rechazo a aprender en el futuro. Aunque pueda parecer extraño, estas conductas todavía son habituales en los centros educativos, de forma especial en secundaria y bachillerato, donde el miedo se reviste de selectividad o de boletín trimestral. Por supuesto, no pretendo aportar una visión naif de la gestión de la autoridad. Aunque de la autoridad hablaremos en un capítulo posterior, pensemos simplemente en nuestros puestos de trabajo. ¿En qué dinámicas somos más productivos? ¿En aquellas donde se trabaja con gritos, autoritarismo y miedo a ser despedidos, o en ambientes de trabajo saludables de compañerismo, con liderazgos positivos, exigentes pero estimulantes? Estas mismas preguntas las tendríamos que trasladar al contexto escolar. Como sostiene David Bueno, existen otras muchas emociones que ayudan a aprender, como la alegría o la sorpresa, emociones que hay que estimular en nuestros niños para que aprendan y crezcan con buena salud emocional y con confianza.

EL SILENCIO ES SINÓNIMO DE APRENDIZAJE

Tradicionalmente, se asocia silencio con aprendizaje de calidad. En mi época pretecnológica, el espacio icónico de aprendizaje era la biblioteca. Allí se iba a estudiar. El silencio era, y todavía es hoy, sinónimo de aprendizaje. Aunque yo mismo escriba estas líneas escuchando a The Cranberries, comprendo que un buen silencio puede ser indispensable para aprender, escribir o pensar. Pero los formatos relativos al aprendizaje pueden ser muy diversos y no iguales para todos los niños o adultos, claro está. La neurociencia confirma que aprendemos mediante la interacción social, de forma que la organización del aprendizaje tendría que ser altamente social. En un aula donde se trabaje con una dinámica cooperativa efectiva se pueden promover aprendizajes muy significativos,

aunque en ella se conviva con ciertos niveles de ruido. Con el ruido adecuado también puede construirse conocimiento de calidad.

En relación con la mayor parte de las metodologías que van calando cada vez más en nuestras aulas, hay que prestar mucha atención a la gestión del sonido, encontrar el encaje idóneo entre ambiente de trabajo y ruido. Nuestra cultura no ayuda en este sentido. Nuestras aulas a menudo son un nítido reflejo de lo que ocurre en nuestros restaurantes, transportes públicos o espacios de ocio. En muchos países, el tono adecuado es un hábito mejor instaurado, como lo es no cruzar en rojo, pagar los impuestos o dimitir ante una gestión inapropiada de los poderes públicos. En algunos países europeos es habitual entrar en un vagón y encontrarlo silencioso. En el nuestro, no es lo más frecuente.

En contextos de aprendizaje activo, resulta indispensable dedicar tiempo y esfuerzo a garantizar desde el principio rutinas de tono adecuado de trabajo y dinámicas ágiles para que en el aula se guarde silencio cuando sea necesario. Hay que ejercitar con intensidad esta dinámica si se quiere optar por espacios de trabajo compartidos que sean activos y a la vez saludables y respetuosos. Adoptar normas, señales o cualquier otro ritual para interrumpir el trabajo de los equipos o regular el nivel de sonido será fundamental. En la red se encuentran numerosas rutinas y herramientas de gestión que pueden ayudar a conseguir un buen tono y un buen hacer en el aula.

No existen metodologías que funcionen siempre ni para todos. Cada cerebro aprende de modo distinto, interpreta los mismos contextos de aprendizaje de forma diferente. Cuanto más variada sea la oferta de métodos de aprendizaje con la que el alumnado pueda experimentar, más sencillo será que cada estudiante descubra los formatos que mejor se ajustan a su personalidad para aprender.

SE DEBEN REDUCIR LAS RATIOS EN EL AULA

Una demanda recurrente de sindicatos y de una parte importante del cuerpo docente es la reducción de las ratios del aula. Ciertamente, desde una perspectiva vertical del aprendizaje -la que se basa en enseñanzas que llegan al alumno sobre todo desde la acción docente-, disponer de menos alumnos permite una más fácil, que no mejor, gestión del aula y posiblemente una mayor atención

individual. Para profundizar en esta idea me parece necesario introducir dos interrogantes: el fuerte coste económico que supone reducir la ratio de alumnos por aula, ¿es la inversión más eficiente para el objetivo de mejorar los aprendizajes? Y por otro lado, ¿cuáles son los efectos, en la dinámica de relación y de modelado de las aulas, de contar con grupos más reducidos de alumnos?

Una vez más, será importante buscar fundamento a lo que muchas veces no suele ser más que una mera impresión. Según el profesor e investigador John Hattie⁵, el efecto de reducir la ratio de alumnos por clase de 25-30 a 15-20 es de un 0,22. El efecto es francamente bajo, comparable con otras medidas notablemente menos costosas, como por ejemplo organizar grupos flexibles (0,25) o practicar la atención plena en la escuela (0,29), valores muy por debajo de los de la organización de grupos cooperativos (0,59) o la utilización de una evaluación formativa (0,90).

Los resultados PISA no avalan tampoco una correlación entre la medida de las aulas y el rendimiento. En España, la cifra media de alumnos por aula en primaria es de 20,1, una cantidad inferior a la de la OCDE (21,3) y muy parecida a la de la Unión Europea (19,9). Las diferencias que se observan en los resultados obtenidos no parecen derivar tampoco del tamaño de las aulas.

Desde la perspectiva docente, está claro que un mayor número de alumnos por aula implica más gestión y menos tiempo para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje. Menos estudiantes supondría corregir menos (aunque una dinámica más autónoma del alumnado permita incorporar a este en la autocorrección), ofrecer más atención a las familias o atender mejor al estudiante que lo requiera, y posiblemente facilitaría la gestión del aula. Personalmente, no comparto en absoluto que la solución pase por reducir las ratios del aula. Si se opta por incrementar la inversión en educación, sería notablemente más eficiente aumentar las plantillas de los equipos docentes y promover la codocencia o multidocencia, estructuras que sin duda permiten alcanzar los mismos efectos que con la reducción de ratios, al disminuir la carga docente en el aula, pero que a la vez, como ampliaré más adelante, aportan otras muchas ventajas que impactan de forma notable y más efectiva sobre el aprendizaje y el acompañamiento de los alumnos.

No podemos perder de vista que la efectividad de disponer de una u otra ratio en el aula está directamente relacionada con la dinámica de enseñanza-aprendizaje que se proponga. La ratio de alumnos en China es de cincuenta alumnos en las

aulas de secundaria y casi de cuarenta en primaria, y curiosamente obtienen los mejores resultados mundiales en las pruebas PISA. En aulas transmisivas, donde el docente imparte de forma sistemática clases magistrales con un fuerte componente autoritario (en el sentido latino de auctoritas, esto es, del que sabe), la ratio de alumnos será prácticamente irrelevante. Este es el motivo principal por el que todavía hoy en algunas universidades se pueden encontrar gradas de sillas fijas donde un número elevado de alumnos escuchan las explicaciones del profesor. En ningún caso pretendo desvalorizar las clases magistrales, todo lo contrario. En las escuelas hay grandes oradores a los que se agradece escuchar y que pueden estimular al estudiante e involucrarlo en el aprendizaje mucho más que algunos docentes de aulas más activas. Pero el problema de una clase universitaria en que las sillas están sujetas a una grada es que no admite ningún otro formato de aprendizaje. Un aula con una ratio muy baja tampoco permite otras combinaciones u organizaciones del alumnado. Por el contrario, en un aula con un número superior de alumnos en la que se trabaje con modelos de docencia compartida se habilita a los docentes para que puedan diseñar, si lo creen pertinente, diferentes agrupaciones y ratios, según cuales sean las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje que hayan planificado.

Tampoco podemos perder de vista los efectos sociales de las aulas con ratios bajas. Si no se establecen dinámicas de trabajo abiertas, donde los alumnos interactúen y aprendan de forma habitual con estudiantes de otros grupos o cursos, las dinámicas del aula se pueden empobrecer o deteriorar. Me refiero a que, si se reduce el número de alumnos por clase, pero se mantiene una dinámica de trabajo encerrada en el propio grupo, se empobrecen las relaciones sociales y la oportunidad de establecer otras potencialmente positivas (además de que puede generarse cierta endogamia relacional que no siempre es la más adecuada para establecer vínculos saludables en la dinámica afectiva del grupo-clase). En suma, según las evidencias de que se dispone, reducir las ratios no aporta una mejora significativa de los aprendizajes, y por sí sola, sin una redefinición y una transformación de los modelos de enseñanza-aprendizaje, no reportará los resultados que se pretenden. Es necesaria una política educativa capaz de llevar a cabo una evaluación más amplia del sistema que permita identificar las necesidades de transformación profunda del modelo educativo, al margen de la ratio de las aulas.

LOS DEBERES GARANTIZAN DISCIPLINA Y ORGANIZACIÓN

España es uno de los países con más horas lectivas en el ámbito educativo europeo. Los escolares de educación primaria reciben 129 horas lectivas anuales más que la media de la OCDE (875 vs. 749). En secundaria cursan 148 horas más que la media de la OCDE (1.054 vs. 902). Estos datos son todavía más sorprendentes cuando se comparan con un país de reconocido prestigio educativo como Finlandia, donde sus alumnos reciben 246 horas menos (808) que sus homólogos españoles. Es decir, nuestros alumnos cursan un mes y pico de clases más que un alumno medio europeo y más de dos meses que un alumno finlandés. ¿Estos datos no tendrían que ser concluyentes para afirmar que el alumnado ya trabaja suficientes horas en la escuela como para que también tenga que trabajar en casa? Aunque pueda sorprender, los alumnos españoles no solo dedican más horas de trabajo en la escuela que la media de la Unión Europea, sino que también pasan bastantes más horas trabajando en casa. Mientras que la media europea se concreta en una dedicación semanal de 4,8 horas los alumnos españoles dedican 6,5 horas. La necesidad de repensar las tareas escolares es evidente.

Lógicamente, la eficiencia de las horas de clase y la cantidad de deberes estarán muy condicionadas por las metodologías y los contextos de enseñanza-aprendizaje que se empleen, y por supuesto también a la tipología de deberes que se propongan. Pero estaremos de acuerdo en afirmar que lo más habitual es que los deberes sean propuestas repetitivas y universales para todos los alumnos. Esto provoca que a los alumnos más competentes los deberes no le supongan una mejora significativa en su aprendizaje, mientras que para los alumnos con más dificultades los deberes se convierten en una tortura nocturna, para ellos y a menudo para sus familias.

Frente a todo ello, me decanto abiertamente por el aprendizaje multinivel y por la oferta de aprendizajes abiertos en los que sean los propios alumnos quienes se sientan llamados a seguir aprendiendo y trabajando en casa cuando lo puedan hacer, si así lo desean. Generar intereses, promover la capacidad de preguntar y de querer aprender, o incentivar el acceso a la lectura, la cultura o los intereses personales, me parece una estrategia educativa excelente, que hay que promover. Cuando son los niños y los jóvenes los que se activan para acceder desde casa a los aprendizajes propuestos en el aula, o a otros aprendizajes relacionados con ellos, se produce una simbiosis excelente entre educación escolar y familiar, un sinónimo claro de éxito formativo.

En la actualidad, se habla a menudo de las flipped classrooms o «clases invertidas» como una herramienta innovadora. Ciertamente lo es, y está muy vinculada a las prestaciones que hoy ofrece la tecnología. La clase invertida es un enfoque pedagógico en el que la instrucción (la clase magistral) se realiza fuera del aula, y el espacio de trabajo en la clase se aprovecha para realizar actividades que impliquen un proceso cognitivo de mayor complejidad. A los alumnos se les propone que estudien y preparen las lecciones lejos de la clase, que accedan en casa a los contenidos de las asignaturas para que, posteriormente, hagan los deberes en el aula, de forma que se puedan debatir, acompañar o compartir con los docentes si es necesario. No obstante las numerosas bondades de esta metodología, las flipped classrooms no suponen ninguna mejora en relación al tema que nos ocupa. Los estudiantes siguen teniendo que dedicar tiempos elevados de trabajo en casa para atender a las tareas escolares. En mi opinión, representa una propuesta excelente para incorporarla de forma habitual en la dinámica de aprendizaje dentro del aula. La utilización de tutoriales, propios o elaborados por otros, sobre contenidos procedimentales o teóricos permite que el alumnado acceda a estos contenidos según sus necesidades individuales, y que lo pueda hacer tantas veces como le convenga para alcanzar el aprendizaje propuesto. A los jóvenes de hoy, esta forma de aprender no les resulta nada extraña, acostumbrados a encontrar en YouTube la respuesta a cualquier interés o aprendizaje que los motive.

LA EDUCACIÓN ACTIVA ES UNA EDUCACIÓN SOFT

Sería tan erróneo afirmar que toda innovación es una mejora educativa como asegurar que la escuela tradicional no tiene lugar en la escuela actual. Ciertamente, bajo la pátina de educación innovadora también se descubren centros con proyectos poco definidos y de baja calidad educativa. La innovación, como la tecnología, no son propósitos por sí mismos, sino instrumentos al servicio del aprendizaje y de sus objetivos. No se trata de elegir de forma maniquea entre blanco y negro, entre tradición y modernidad, entre bonito y riguroso, sino de una transición sincrónica, indispensable para adecuar la educación al avance del mundo en que vivimos como ciudadanos y trabajadores plenos.

Como intentaré detallar más adelante, es la escuela tradicional la que ha fundamentado muchas de las riquezas metodológicas que la educación actual cree propias del nuevo paradigma formativo. Desde un enfoque argumentativo, esta herencia no ha de llevarnos ni a validar cuanto para la educación ha tenido sentido hasta ahora, ni a tener que prescindir de todo aquello que no se considera moderno. De la escuela tradicional no podemos perder el humanismo, el valor de la cultura, la importancia del respeto, la comunicación o la lectura, por ejemplo. Es un momento clave para formular las preguntas adecuadas y revisar aquello que hacemos, ser capaces de poner en valor cuanto haya que mantener y cuestionar lo que se tenga que volver a pensar.

Todavía hoy la educación tradicional proporciona una cierta seguridad y comodidad. Todo queda dentro de una caja que todo el mundo reconoce, elaborada por la propia experiencia de haber sido estudiante. Durante mucho tiempo, la percepción de la innovación educativa ha seguido la tendencia opuesta a la que de forma colectiva hemos tenido con la tecnología. Hoy, nuestra sociedad mantiene una actitud completamente consumista de la tecnología, percibida como algo positivo que merece la pena tener. Adquirir el último dispositivo tecnológico nos da seguridad, poder y autoestima. Como llevar la ropa de la nueva temporada o conducir un coche recién salido del concesionario. En cambio, con la educación esta percepción se invierte. Durante mucho tiempo las escuelas que hemos apostado por la innovación hemos sufrido la etiqueta de escuelas hippies, activistas o soft. Mientras que llevar un iPhone 12 en el bolsillo nos hace más poderosos, que una escuela desarrolle nuevas propuestas educativas y de respuesta a retos tan actuales como el acoso, la disrupción tecnológica o la motivación todavía nos genera inseguridad.

En numerosas ocasiones me he encontrado con que debía rescatar la innovación educativa del argumento, a menudo poco fundamentado, de que los alumnos de estas escuelas carecían de suficiente nivel. Una valoración fake en toda regla que con frecuencia se basa en percepciones de muy baja credibilidad. Primero de todo, sería conveniente definir nivel. Es común comparar a nuestros hijos con los vástagos de amigos o conocidos que asisten a otros colegios. Lo más habitual es hacerlo a partir de conocimientos lingüísticos y, sobre todo, comparando los algoritmos matemáticos que se trabajan en un mismo curso: «Mis hijos ya leen», «Los míos están aprendiendo la tabla del 6», «Uy, pues los míos dicen que juegan todo el día, pero todavía no han hecho raíces cuadradas».

No vale engañarse. Hay que recordar que un 17,9 % de los alumnos de un

modelo educativo mayoritariamente tradicional es considerado un error del sistema: fracaso escolar, alumnos que abandonarán prematuramente los estudios porque no les encuentran sentido. Al partir de una realidad tan preocupante, tenemos margen para arriesgar innovando. Con franqueza, conseguir peores resultados no será fácil.

El rigor y la exigencia no tienen nada que ver con renovar los objetivos o las metodologías, sino con los condicionantes de la cultura educativa que los rodea en el proceso de aprender. Se puede ser tanto o más exigente en la demanda de calidad y rigor en una escuela activa y transformada como en la más estricta de las escuelas tradicionales. Pero es cierto que, dentro de esta transición educativa, el centro de gravedad del rigor también se ha desplazado. Mientras que en la escuela tradicional era sobre todo externo, con una motivación extrínseca impuesta a veces con cierta severidad por la misma institución y compartida por el modelo de sociedad, que asociaba éxito formativo con éxito laboral, social y personal, la escuela actual ha perdido dicha argumentación, ha roto esa correspondencia. Para ello, trata de recuperar un modelo de motivación más intrínseca, en la que sea el propio aprendiz quien impulse el engranaje que dé sentido al estímulo necesario para aprender. Estudios recientes demuestran que la serotonina está relacionada con el estado de ánimo y la actividad cortical. Cuando nos sentimos bien y conseguimos que el alumnado también lo esté, aumenta la motivación y el aprendiz se convierte en una persona más efectiva, cooperativa, empática y resolutiva. A menudo la diversión en la escuela no ha estado bien vista, pero debemos ser plenamente conscientes de que alienta la motivación y el rendimiento del alumnado. Con la alegría disminuye el miedo y somos más flexibles y creativos.

Los docentes también han desplazado su rol más represivo y censor, de propietarios de la verdad, convirtiéndose en catalizadores del impulso de aprender del alumno. En este delicado equilibrio los docentes son como un instrumento de cuerda, si se tensa demasiado, se rompe, si se tensa poco, no suena. Al contrario de lo que pueda parecer, la dualidad entre aprendizaje «académico y competencial» no se rompe; lo más habitual es que el alumno de escuelas competenciales y avanzadas, además de incorporar de forma mucho más significativa habilidades y competencias que no eran relevantes para el sistema anterior, resulte ser más competente a la hora de alcanzar los estándares académicos que propone el propio sistema educativo.

Hay que educar en la paciencia y la perseverancia, conjugar saber y talento,

garantizar buenas habilidades de pensamiento y capacidad crítica. Hay que encontrar el equilibrio entre lo que hasta ahora se enseñaba y lo que hoy hay que aprender. Los niños son vasos llenos, no pueden aprender todo cuanto se aprendía antes más todo lo que consideramos necesario aprender ahora. Como escribió Plutarco ya en el siglo I de nuestra era, la mente de un niño no es una lámpara que llenar, sino una luz que encender. La tarea más difícil para los docentes de hoy consiste en decidir a qué hay que renunciar. Todo parece importante, pero es preciso identificar lo no imprescindible, manteniendo el rigor y la exigencia que cualquier modelo educativo debe preservar.

De lo tratado en este capítulo posiblemente podría escribirse un libro entero, contrastando los numerosos mitos que perduran en las prácticas y convicciones de los docentes con nuevas evidencias que aporta y aportará seguro la neurociencia: «los grupos homogéneos favorecen el aprendizaje», «utilizamos el 10 % del cerebro», «la educación ha empeorado en los últimos años», «en el patio se tiene que jugar a fútbol», «los grupos homogéneos aportan más conocimiento», etc. Estoy convencido de que la ciencia abrirá grandes oportunidades para diseñar una educación más ajustada a cómo aprenden realmente nuestros niños. Lo cierto es que esos falsos mitos rondan en la mentalidad educativa de muchos docentes y de muchas familias, y es difícil romper con esta inercia de opinión. Los seres humanos prestamos atención a la información que confirma nuestras creencias e ignoramos o minimizamos la que las cuestiona. Nuestra mente está preparada para la consonancia, de modo que la disonancia es una actitud que pone en peligro nuestras creencias. A menudo, de forma prácticamente inconsciente nuestro cerebro nos protege de lo opuesto de lo que pensamos. Admitir algunos de los falsos mitos descritos en este capítulo puede poner en un brete todo el argumentario de algunos docentes, y cuestionar una parte de su práctica docente. Ello podría explicar la resistencia al cambio que se manifiesta de forma recurrente en el día a día del sistema educativo, resistencia que, en definitiva, es propia del comportamiento de los seres humanos. Por fortuna, aun siendo reacios al cambio, los humanos seguimos teniendo una extraordinaria capacidad de cambiar.

¿COMPETIR, COLABORAR O COOPERAR?

En el último congreso European Changemaker Summit que la Fundación Ashoka celebró en Barcelona, se repitió una y otra vez que el mundo será cooperativo o no será. El momento educativo que estamos viviendo tiene ante sí un reto de grandes dimensiones. Una oportunidad excelente para revertir una cultura social basada en la competitividad y dar el salto a un modelo de cooperación donde el beneficio colectivo sea tan o más importante que el propio. Detener el cambio climático, erradicar la violencia de género o buscar modelos sociales más equitativos y sostenibles, de alguna manera está en manos del modelo de organización social que promovamos hoy en las aulas de todo el mundo.

EL MODELO COMPETITIVO INDIVIDUALISTA

Una metodología competitiva no es mala per se, pero lo cierto es que la aplicación que se ha hecho de ella de forma tradicional en las aulas pocas veces tiene consecuencias saludables. Los modelos competitivos suelen ser individualistas, cada alumno trabaja para conseguir una meta al margen de sus compañeros, sin que esto influya en alcanzarla en ninguno de ellos.

En el siglo XX el modelo individualista-competitivo fue la metodología más extendida en los centros de formación. Incluso se la denominó darwinista, pues consistía en aplicar la teoría de la evolución de Darwin al campo educativo: los estudiantes tienen que aprender a sobrevivir en la sociedad competitiva en la que trabajarán, y la escuela es el lugar idóneo donde empezar a practicar. De hecho, aún hoy es un argumento utilizado en los equipos docentes de muchos centros: «Si no lo aprenden ahora, después ya se lo encontrarán», «El mundo real es otra cosa, no los podemos proteger tanto...». Todavía recuerdo, de mi época de estudiante, los cuadros de honor, donde yo nunca pude aparecer. Así como las empresas colgaban el retrato del trabajador del mes, las escuelas anotaban en el vestíbulo los nombres de los alumnos más «brillantes» del trimestre. Si se promueve la cultura de ser el mejor, de forma indirecta se anima a estos mismos

alumnos a desalentar y obstruir los esfuerzos de los demás. En una competición suele haber pocos ganadores y una importante cantidad de perdedores.

La competitividad todavía está muy presente en contextos educativos, tanto formales como informales. En el ámbito de las actividades extraescolares deportivas, por ejemplo, a menudo forma parte de la idiosincrasia de la actividad. Es cierto que el espíritu competitivo bien utilizado puede ser un excelente estímulo para la mejora y el desarrollo personal. Pero es frecuente ver cómo entrenadores, familias o clubes deportivos adoptan este papel con actitudes inadecuadas que alejan a los niños y jóvenes de la actividad deportiva como espacio placentero y saludable, para convertirlo en una aspiración para ser el mejor, un nuevo Messi. A pesar de los esfuerzos que me consta se realizan en el ámbito de las competiciones escolares, la proyección social que se desprende de ellas impregna la actitud colectiva de los usuarios y espectadores. A lo largo de mi carrera docente he visto a numerosos niños exprimidos para dar lo mejor de sí, para llegar a ser profesionales del deporte, la música o la danza, lo que prácticamente nunca se materializa. No perdamos de vista que esta dinámica no es neutra; que de un espíritu competitivo, individualista o cooperativo se derivan vivencias personales y emocionales, relaciones afectivas y, por supuesto, mucho aprendizaje de por vida. Apostar por competiciones deportivas escolares donde los alumnos practican deporte, a la vez que se comprometen con la mejora personal y, sobre todo, con la mejora del equipo, es apostar por un modelo cooperativo más centrado en las relaciones interpersonales y los éxitos colectivos que en los resultados individuales. Se trata de dos modelos casi opuestos, reflejo de dos concepciones educativas y relacionales muy diferentes.

Es muy posible que la naturaleza humana sea primordialmente competitiva. Desde una perspectiva etológica, la competición es parte esencial de la naturaleza animal, lo que favorece su selección y mejora. Ciertamente, en la naturaleza son residuales los casos de mutualismo o simbiosis. Pero no es menos verdad que los procesos de colaboración e intercambio a nivel celular son extraordinarios y permanentes. De hecho, de esta mágica interrelación se deriva gran parte de los procesos vitales que hacen posible nuestra existencia. Desde el punto de vista relacional, los humanos damos sentido a nuestra propia existencia cuando nos conectamos con otros humanos. Diferentes estudios concluyen que las personas que viven solas tienen peor salud. El propio juego, uno de los elementos más sociales en nuestras comunidades, recoge la ambivalencia de todo un equipo que coopera para ganar compitiendo con la mayor intensidad posible contra el oponente. Una paradoja presente en gran parte de nuestros

procesos vitales y relacionales. La doble cara de una misma moneda.

EL MODELO COOPERATIVO

En un aprendizaje desarrollado en contextos cooperativos se promueve que las personas se preocupen por el éxito de las demás, un elemento clave para la convivencia. Esta manera de aprender o de trabajar se opone al modelo competitivo, donde el éxito, que suele ser individual, solo está al alcance de los mejores. La cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes. En una dinámica cooperativa, los miembros de un equipo de trabajo procuran obtener resultados favorables para ellos mismos y para todos los miembros del grupo. Según Pere Pujolàs, reconocido experto en el aprendizaje cooperativo y un referente de la escuela inclusiva, el profesor utiliza este aprendizaje con una doble finalidad: que el alumno aprenda los contenidos escolares y a trabajar en equipo, como un contenido más. Es decir, se trata de cooperar para aprender y de aprender a cooperar.

En una dinámica cooperativa el diálogo entre los niños se multiplica. En estas conversaciones entre iguales, los interlocutores recuperan aprendizajes, realizan conexiones y contrastan estos saberes con otros relacionados. En definitiva, este diálogo garantiza aprendizajes significativos y transferibles.

El funcionamiento cooperativo, para que asegure los mejores aprendizajes y los haga más perdurables, según los gurús del tema, Johnson & Johnson, tiene que cumplir cinco requisitos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y del grupo, la interacción entre iguales, la utilización de habilidades interpersonales y grupales y la evaluación frecuente y sistemática del funcionamiento del equipo.

—La interdependencia positiva que se da entre los componentes del grupo se fundamenta en la convicción de que esta ayuda al desarrollo de cada miembro del equipo, en el sentido de que el éxito personal solo se logra cuando los compañeros también lo consiguen.

—La responsabilidad individual. Ningún miembro del grupo puede tener éxito basándose solo en el éxito de los demás. Por eso, cada cual se responsabiliza de una parte del trabajo y el éxito de los otros miembros dependerá del trabajo individual resultante.

—La interacción entre iguales se refiere a que los miembros de un grupo tendrían que trabajar de manera conjunta, frente a frente, en algún momento del proceso. Esto requiere, por parte de cada miembro del equipo, no solo aceptar el tipo de aprendizaje académico emprendido, sino también promover el funcionamiento efectivo del grupo.

—La utilización de habilidades interpersonales y grupales. Los alumnos tendrán que aprender algunas habilidades para alcanzar unos objetivos comunes, como por ejemplo conocer a los otros miembros del grupo, comunicarse de manera eficaz, apoyarse los unos a los otros y resolver los conflictos de manera constructiva.

—La valoración frecuente y sistemática del funcionamiento del equipo . Esto favorece el seguimiento y la mejora de su rendimiento, y fomenta las acciones que aumentan su eficacia. De forma periódica deberán valorar el grado de logro de sus objetivos, la efectividad de su metodología de trabajo y las relaciones entre los miembros del grupo para decidir los cambios pertinentes a fin de alcanzar un buen resultado.

En definitiva, el método cooperativo no solo es una herramienta para mejorar los aprendizajes, sino que pretende alcanzar el objetivo definido de conseguir una mejora en las relaciones personales. La clave consiste en entender que los esfuerzos individuales no serán solo en beneficio propio, sino también del grupo al que se pertenece. Detrás de la cooperación hay una solidaridad que hace a las personas más humanas y cercanas. No basta con trabajar de forma conjunta, es necesaria cierta apología cooperativa para generar una nueva cultura del aprendizaje.

COOPERAR, COLABORAR O HACER TRABAJOS EN GRUPO

La implantación exprés, que han hecho numerosos centros educativos, de metodologías cooperativas ha provocado que en muchos casos no se haya podido profundizar lo suficiente, ni tampoco clarificar los matices que distinguen la cooperación de la colaboración o de un simple trabajo en grupo. A pesar de que a menudo estos conceptos se han interpretado como sinónimos, es importante saber distinguirlos. En un trabajo colaborativo, los diferentes miembros de un pequeño grupo de trabajo persiguen objetivos comunes, pero no se prevé necesariamente una interrelación positiva entre los miembros del equipo.

A menudo, en las aulas la colaboración se traduce en hacer trabajos en grupo, que con frecuencia comportan efectos contrarios a los pretendidos en la cooperación. Es probable que el lector recuerde la experiencia de algún proyecto en grupo realizado con los compañeros de la escuela, de la universidad o en el propio puesto de trabajo, donde probablemente se dieron hechos que suceden a menudo, como por ejemplo que un solo compañero cargue con la mayor parte del trabajo. A menudo también la evaluación resultante suele ser conjunta, de lo que se derivan vivencias en muchos casos negativas percibidas como injustas. En muchas ocasiones, este tipo de colaboración malentendida no genera un aprendizaje mejor, ni un bienestar entre los componentes del equipo. Yo, por ejemplo, colaboro con Médicos Sin Fronteras, pero simplemente hago una aportación económica periódica. Está claro que me siento comprometido con sus proyectos y sus acciones, pero de una manera muy alejada de la cooperación, que requeriría trabajar in situ desarrollando uno de sus proyectos en el territorio.

Modelo competitivo	Modelo colaborativo
Individualista	Grupos homogéneos
Yo contra todos	Un líder asume la responsabilidad más grande y a menudo
Evaluación individual	Evaluación colectiva

La neurociencia también aporta evidencias sobre la eficacia de los diferentes modelos de aprendizaje. Según Hattie⁶, el aprendizaje cooperativo garantiza de forma notable mejores resultados que trabajar en grupos homogéneos ($d = 0,41$). Se dan valores similares entre el cooperativo versus el competitivo ($d = 0,54$). También las evidencias ratifican que el aprendizaje cooperativo está ineludiblemente vinculado a procesos de inclusión, elemento clave dentro de un sistema educativo de calidad. La cooperación contribuye a facilitar la participación y el aprendizaje de todos sin exclusiones.

CONTRAINDICACIONES DE TRABAJAR EN GRUPOS COOPERATIVOS

Es frecuente que los centros que mutan hacia una metodología más cooperativa vivan una cierta crisis en el proceso de implantación. Como en otras muchas metodologías, la mejor manera de implantar una nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje es hacerlo de forma lenta, progresiva y escalonada. En nuestro caso, cometimos el error de hacer una implantación de esta metodología prácticamente masiva en todos los cursos de la escuela, y en especial en los cursos de secundaria, donde la experiencia inicial no fue del todo favorable. Aquellos alumnos que durante tanto tiempo habían vivido en un clima de aprendizaje individualista y medianamente competitivo, de forma repentina se encontraron con un cambio en su cotidianidad. Fueron frecuentes las reclamaciones argumentadas con base en la falta de atención, la dificultad para concretar lo que había que «estudiar» y, sobre todo y más importante, la poca predisposición a encontrar en el otro un interlocutor positivo para su aprendizaje. Hoy son muchas las escuelas que están llevando a cabo esta implantación masiva, en la que posiblemente se puedan vivir situaciones similares a la descrita. En este sentido, habría que hacer dos recomendaciones: por un lado, destacar la importancia de ser resilientes ante un cambio metodológico estructural. A menudo en la primera fase hay sorpresa, que suele ir acompañada de desconcierto o frustración. Pasado el tiempo, cuando la nueva cultura de aprendizaje va arraigando, afloran los éxitos, la autonomía y la mejora en el aprendizaje del alumnado. Es preciso saber esperar y no abandonar a las primeras críticas inevitables en un proceso de transformación, también a menudo

en boca de los propios compañeros de profesión. Por otro lado, es conveniente que la incorporación de estas metodologías no se produzca de forma puntual, en algunos momentos o en alguna materia a veces no instrumental. Aunque soy un gran defensor de promover la flexibilidad en el alumnado, aprender de forma sincrónica con modelos prácticamente antagónicos hace difícil una implantación educativa de calidad significativa. En este sentido, son determinantes los planes de implantación que tienen que capitalizar los equipos directivos de cada centro para garantizar una temporalidad y una implementación adecuadas.

Por supuesto, la cooperación es una cultura de aprendizaje que pretende convertirse en una forma de relacionarse con los demás y con el mundo; y está claro que solo se puede promover un modelo cooperativo convincente desde la práctica coherente de todo el profesorado. El encaje de los adultos en esta dinámica cooperativa es determinante para hacer creíble el modelo. En una escuela que apueste por la cooperación se precisan docentes con voluntad de cooperar, con todo lo que de esta predisposición se derive. Aunque parezca obvio, este es un elemento clave.

NUEVOS FORMATOS EN LA GESTIÓN DEL AULA

Es posible que lo que más preocupa a un docente sea disponer de una buena gestión del aula. Aquellos lectores que no sean profesores y no se hayan enfrentado nunca a la gestión de un grupo de niños, o mejor aún de adolescentes, no podrán comprender por entero qué significa perder el control de la gestión de un aula. Para la mayoría de docentes habrá sido una pesadilla, tal vez solo puntual en sus inicios, o con algún alumno aislado, pero seguro que ha quedado grabada en su memoria. Lo que sí sabemos los profesores es que en estas situaciones se sufre mucho, y en general todos dedicamos mucho tiempo y esfuerzo a garantizar el control, la atención y el bienestar de los alumnos que conforman el aula.

En especial, los docentes que no tienen una muy buena gestión del aula tradicional —que, no nos engañemos, los hay, probablemente más de lo que sería conveniente— pueden padecer auténticas dificultades para gestionar una dinámica de alumnos en grupos cooperativos. En un contexto cooperativo será

indispensable contar con un diseño previo muy elaborado para garantizar que cada grupo de trabajo dispone de la suficiente autonomía para canalizar su propio aprendizaje. Sin este trabajo previo, las probabilidades de fracaso son elevadas. En modelos de cooperación, los docentes son los responsables de dibujar un entramado de recorridos que los diferentes grupos cooperativos deberán transitar desplegando numerosas competencias y habilidades. A lo largo de este tránsito, el docente se ve obligado a delegar el poder del aula a los alumnos en una dinámica positiva de trabajo cooperativo. Del diseño y de la cultura de cooperación que seamos capaces de desplegar dependerá gran parte de la dinámica de aprendizaje que se desarrolle. Una planificación inadecuada o una falta de concreción de los patrones de funcionamiento y cooperación pueden llevar a dinámicas anárquicas difíciles de liderar y con bajos niveles de aprendizaje. La frontera de una buena gestión de aula en dinámicas cooperativas es muy delgada. A pesar de los efectos claramente positivos que pueden aportar estos modelos, es posible que a veces sea mejor mantener estructuras tradicionales más o menos elaboradas y bajo control que estructuras cooperativas sin gobierno. Los centros educativos debemos ofrecer suficientes espacios de formación y acompañamiento a los docentes para que puedan alcanzar niveles óptimos de cooperación que deriven en aprendizajes verdaderamente significativos. Esta tiene que ser también la asunción que haga cualquier profesor que se sienta comprometido con la educación de calidad.

Es muy posible que la gestión del silencio en un aula con modelos cooperativos requiera de un capítulo aparte. Una de las dificultades de trabajar en grupos de esta clase es la gestión del silencio y/o ruido en el aula. Pero está claro que a menudo asociamos erróneamente silencio con aprendizaje, y en muchos casos la construcción de conocimiento precisa de ciertas dosis de contaminación acústica derivada del debate y la interacción entre las personas.

Como ya dije, vivimos en una cultura ruidosa muy alejada de la cultura del silencio nórdica o centroeuropea. En este contexto de aprendizaje será indispensable dedicar tiempo y esfuerzos a garantizar, desde el comienzo, rutinas de trabajo de tono adecuado y dinámicas ágiles para alcanzar el silencio en el aula. Adoptar unas normas, señales o cualquier otro ritual para interrumpir el trabajo de los equipos o regular el nivel de ruido en el aula será fundamental.

¿QUÉ ES LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE?

Un factor clave en el fracaso de la escuela tradicional es que, poco a poco, se ha ido desconectando de la realidad y, en consecuencia, de la motivación de los niños y, de forma especial, de los jóvenes. Es muy difícil enseñar a aprendices desinteresados que ni se esfuerzan ni se implican en las actividades que se les propone. Tradicionalmente, la escuela ofrece un modelo educativo tipo en el cual se espera de cada niño que tenga un comportamiento determinado con el que deberá adaptarse a la cultura escolar propuesta. Pero resulta que cada niño muestra una personalidad, intereses, gustos, fortalezas y debilidades diferentes, y la escuela tiene que hacer aflorar lo mejor de todos ellos. Conseguir que cada aprendiz encuentre el estímulo que lo lleve a esforzarse para aprender no es tarea fácil, pero cualquier relación de enseñanza-aprendizaje que flexibilice las formas de aprender o que promueva más oportunidades de conectar con los propios aprendizajes ofrecerá mayores garantías de generar instrucciones significativas en un número más alto de alumnos. Como sabemos, gran parte de la formación perdurable se produce a través del establecimiento de conexiones, especialmente cuando los que aprenden son capaces de establecerlas por sí mismos. Solo de este modo podemos transferir lo que aprendemos a otros contextos.

Como describe Héctor Ruiz, cuando un alumno se enfrenta a un reto, de forma automática e inconsciente hace dos cosas: estimar el valor que tiene para él superarlo y sopesar el impacto negativo que tendría fracasar. Pero, sobre todo, calcula las posibilidades de salir adelante. En función de cuáles sean sus expectativas de éxito y su motivación, actuará en un sentido u otro.

Soy consciente de que provengo de la vieja escuela, pero, por desgracia, ese listón único y homogéneo de aprendizaje para todo el alumnado todavía está presente en muchas aulas, y es asumido por bastantes alumnos. A todo el mundo le gusta obtener éxito, solucionar problemas, comprender un texto difícil, conseguir montar un mueble o ser capaz de inventar un artefacto. El éxito nos hace sentir bien. Obtener un buen resultado en una empresa en la que estamos comprometidos nos aporta sensaciones de satisfacción y bienestar. Por el contrario, sentirse incapaz de alcanzar el objetivo conlleva frustración y desencanto. En una escuela donde todo el alumnado hace lo mismo, en el mismo momento y de una misma manera, las posibilidades de conectar con el valor y

las expectativas de cada aprendiz serán pocas o nulas, y esto llevará a los estudiantes a la desmotivación y a la frustración. Como decía Freinet, «un caballo que no tiene sed, no bebe». Situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje significa dar voz al aprendiz, empoderarlo, brindar a cada niño o joven la opción de escoger, proponer y actuar sobre su propio aprendizaje.

Si en clase de educación física practicamos el salto de longitud y evaluamos a todos los alumnos con el mismo baremo, sea cual sea su condición física (1,20 m, logro satisfactorio; 1,70 m, logro excelente), los menos dotados físicamente se predispondrán negativamente ante la actividad, puesto que a priori ya tendrán el convencimiento de que no podrán alcanzar con éxito el aprendizaje propuesto. Por el contrario, el alumno con más aptitudes para el deporte conseguirá el éxito y el reconocimiento sin esfuerzo, pero esto no garantizará su mejora o su progreso. Si encaramos la misma propuesta de aprendizaje haciendo una evaluación previa para que cada alumno conozca su capacidad de salto inicial, ofreciéndole que se grabe y compare su técnica de salto con la de un profesional para que puedan mejorar la cota alcanzada, después podremos evaluar el esfuerzo realizado para mejorar la técnica y valorar la evolución de sus saltos. De este modo estaremos ofreciendo un aprendizaje al alcance de todos que pondrá en valor el esfuerzo y la mejora por encima del propio talento natural. Todavía recuerdo con nitidez el día en que en clase de educación física nos hicieron trepar por una cuerda que colgaba del techo, y Xavier, un compañero de clase que tenía unos brazos extremadamente musculosos para su edad, subió por la cuerda sin ayudarse siquiera de las piernas, como un trapeartista, y llegó arriba con una facilidad pasmosa entre los aplausos de todos los compañeros, boquiabiertos, y la aprobación del maestro, que le puso un sobresaliente. Cuando me llegó el turno, al intentar avanzar por aquella serpiente imposible, me quedé suspendido en el extremo de la cuerda, colgado como un salchichón, inmovilizado por el ridículo y sin ser capaz de avanzar ni dos brazadas. Por supuesto, suspendí.

Ciertamente, la idea de personalizar el aprendizaje ha arraigado con mucha facilidad en el discurso y el pensamiento pedagógico, asociada a la incorporación de procesos de innovación. Esta predisposición en el discurso todavía no se refleja en la realidad educativa, pero al menos este supuesto ya no se discute. La popularidad del aprendizaje personalizado también acarrea cierta dispersión de significados y cierta frivolidad de toda aquella escuela que no ha sido estrictamente diseñada para que los niños se sitúen en el centro de dicho proceso. No es sencillo reinventar una escuela que fue construida a partir de la

maestría del docente, que aglutinaba el conocimiento y lo compartía con los aprendices. En la institución escolar todavía pesa excesivamente esta idea central del profesor, en que se realiza una mala interpretación de la libertad de cátedra, y que incluso se recoge en la mayoría de leyes educativas elaboradas en los últimos años. Y digo mala porque en la misma LEC7 (Ley de Educación de Cataluña, del 2009) se precisa que el docente disfruta de esta autonomía dentro de los límites que determina la legislación y en el marco del proyecto educativo. A menudo, cuando se invoca la libertad de cátedra, se obvia esta última parte del articulado.

Las escuelas con mayores niveles de aprendizaje personalizado han tenido que renunciar a horarios, titulaciones o rigideces laborales, incluso a veces jugar con la frontera normativa. No es posible alcanzar niveles altos de personalización en el aprendizaje sin flexibilizar las organizaciones y la legislación educativa. Sin políticas de formación más propicias y comprometidas con la autonomía de los centros, los niños no podrán convertirse en el centro del aprendizaje. A pesar de todo, son numerosas las instituciones que hoy experimentan con propuestas de marcada personalización del aprendizaje. En la SINS Cardener, de Sant Joan de Vilatorrada, organizan la secundaria como un «viaje» en el que el alumnado puede elegir trimestralmente, con independencia del curso al que pertenezca, algunas actividades de aprendizaje, que se dividen en cinco bloques: planes de acción, proyectos, talleres y lenguajes, tutorías y trabajo autónomo. En el instituto Quatre Cantons, de Barcelona, subrayan la importancia de la experiencia práctica del aprendizaje, vertebrada en torno a una metodología de indagación. El centro de formación Padre Piquer de Madrid, con alumnos de más de treinta nacionalidades diferentes, es pionero en la propuesta de aulas cooperativas multitarea y estructuras multidocentes pensadas para atender la diversidad de las aulas que actualmente muchos centros hemos incorporado en nuestros proyectos educativos. Numerosos centros de infantil y primaria catalanes que fueron de nueva creación hace unos quince años, como El Martinet, Els Encants o Congrés Indians, han inspirado con sus modelos orientados al niño a muchísimos otros, que han definido nuevas estrategias basadas en el aprendizaje personalizado. A nivel internacional, centros como el High Tech High, de San Diego, donde los estudiantes desarrollan sus pasiones a través de proyectos, a la vez que reflexionan sobre su aprendizaje y despliegan su identidad y su personalidad, están revolucionando la concepción escolar. Es un organismo que se acerca más a Silicon Valley que a la idea que tenemos de una escuela, pero que al mismo tiempo logra unos índices académicos excelentes. Se trata de un centro de éxito que combina de forma ejemplar

excelencia y equidad. En Bogotá, tuve oportunidad de conocer instituciones extraordinarias como Tilatá o el Colegio Fontán, donde el alumnado es autónomo para organizar cuándo y qué va a aprender. En este último no hay aulas de clase, ni niveles, de forma que los currículos académicos se ajustan a las necesidades de cada estudiante, y son ellos los que determinan el tiempo que necesitan para cumplir con un plan académico preestablecido.

Como vemos, las formas de un aprendizaje personalizado pueden ser muy diversas, pero en la mayoría de los casos parten de una flexibilización del currículo y de los formatos de enseñanza-aprendizaje. En otros capítulos del libro me centraré en diferentes metodologías, como trabajar por proyectos, el trabajo cooperativo o la propia evaluación, herramientas muy cercanas al aprendizaje personalizado. Pero en este mismo capítulo propongo a los lectores profundizar en dos conceptos más: el diseño universal para el aprendizaje y el aprendizaje multinivel.

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El diseño universal para el aprendizaje no es un concepto original del ámbito educativo, sino que nació en el campo de la arquitectura de manos de Ron Mace, fundador del Centro de Diseño Universal (CUD, en inglés: Center for Universal Design), quien utilizó esta idea por vez primera para referirse a la necesidad de diseñar y construir edificios y espacios públicos atendiendo a las necesidades de accesibilidad y comunicación de los usuarios. Hasta entonces, los edificios solían ser inaccesibles a las personas con algún tipo de discapacidad. Era habitual, por ejemplo, que una persona en silla de ruedas no se pudiera desplazar de forma autónoma por la calle. Esta corriente permitió poner en marcha cambios muy significativos en la legislación y la concienciación social de los que se han derivado las puertas automáticas, los subtítulos o la tecnología NaviLens, que actualmente se experimenta para guiar a las personas invidentes en el transporte público de la ciudad de Barcelona.

El diseño universal para el aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar estos mismos principios para hacer accesible el aprendizaje a todos los

niños. Hay alumnos muy expresivos, los hay introvertidos, otros son buenos lectores o incluso disléxicos, algunos son muy inquietos frente a otros que estarían todo día sentados, pero también los hay que tienen dificultades motoras, visuales o cognitivas, que provienen de contextos familiares complejos, o bien muy talentosos. Un modelo verdaderamente inclusivo tiene que fundamentarse en cualquier caso en un diseño universal para el aprendizaje, donde las propuestas de enseñanza-aprendizaje puedan conectar con la realidad de cada niño del aula.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA), que fue elaborado por el Center for Applied Special Technology, se rige por tres principios de diseño curricular que nos ayudan a avanzar hacia un modelo de aprendizaje abierto al promover la participación y el aprendizaje de todos:

PRINCIPIO I

Proporcionar múltiples modos de representación (El « qué» aprendemos)

Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden el conocimiento que se les propone. Las personas difieren mucho en sus habilidades de procesamiento de la información y en el acceso al conocimiento previo a través del cual pueden asimilarla. Utilizar diferentes tipos de lenguaje tanto escrito como auditivo o audiovisual, incorporar materiales manipulativos o fomentar el apoyo entre iguales, propio de la cooperación, multiplica las oportunidades del alumno de conectar con el aprendizaje. Un diseño y una presentación de la información adecuados puede asegurar que muchos más alumnos tengan acceso a la información y al conocimiento. En resumen, no hay un solo medio de representación óptimo para todos los estudiantes; es esencial proporcionar múltiples opciones de representación.

PRINCIPIO II

Proporcionar múltiples modos para la acción y la expresión (El « cómo» del aprendizaje)

No todos los niños aprenden ni saben expresarse del mismo modo. Los hay más visuales, otros más académicos, otros más activos... No hay un único medio de representación universal para todos los estudiantes; por ello, es esencial que en las aulas se proporcionen múltiples opciones de respuesta. Facilitar correctores ortográficos o gramaticales, utilizar mapas conceptuales o de aprendizaje, o incluir la experimentación, pruebas escritas, orales o proyectos pueden ser estrategias que permitan a cada niño encontrar caminos diferentes para desarrollar su propio aprendizaje. Uno globalizado y abierto, que promueva la intersección de lenguajes, garantizará oportunidades más amplias a un número superior de aprendices.

PRINCIPIO III

Proporcionar múltiples modos de comprometerse (El « porqué» del aprendizaje)

El compromiso con el aprendizaje es fundamental y no todos los niños se comprometen con él del mismo modo. Para algunos estudiantes, la novedad y la espontaneidad pueden ser motivadoras, mientras que a otros les genera desmotivación o incluso miedo y puede ser que prefieran entornos rutinarios. Hay alumnos que prefieren trabajar en solitario, mientras otros se implican más en el aprendizaje compartido con sus compañeros. En realidad, no hay una única forma adecuada para todos. Por eso resulta esencial proporcionar múltiples opciones para facilitar la implicación en el aprendizaje. Para involucrar mejor al niño en el proceso es imprescindible hacer visibles los objetivos. Un alumno en el aula nunca se tendría que preguntar para qué sirve lo que está aprendiendo. Si lo pregunta es porque no lo sabe, porque los docentes del aula se han concentrado en la acción y no en el propósito de aquello que se lleva a cabo, que debe ser claro y reconocido por todos antes de empezar a aprender.

La idea es tratar de anticipar las posibles dificultades que puedan surgir en el aprendizaje de los niños en el aula, entendiendo que el obstáculo no está en el aprendiz, sino en la forma de enseñar y en el contexto de enseñanza-aprendizaje

que se disponga. En mi opinión, para ofrecer un verdadero DUA, es necesaria la incorporación de metodologías activas, un enfoque multidisciplinario y competencial, y utilizar propuestas de aprendizaje multinivel. Por supuesto, la personalización y la inclusión serán mucho más operativas educando por proyectos y flexibilizando el tiempo y los espacios.

Cuando las propuestas de aprendizaje se diseñan sin tener especial cuidado de las necesidades potenciales de los demandantes, sucede lo mismo que en el ámbito arquitectónico, es decir, se procederá a hacer adaptaciones a posteriori (como las adaptaciones curriculares) que a menudo son poco funcionales y motivadoras para el alumnado y sumamente costosas para el profesor. El diseño de propuestas de enseñanza-aprendizaje regidas por el diseño universal del aprendizaje rompe con la dicotomía entre el alumno con necesidades educativas especiales y aquel que carece de ellas, dando alternativas a cualquier estudiante para elegir y acceder al aprendizaje desde sus propias competencias y debilidades, pudiendo elegir aquellas opciones desde las que puede aprender mejor.

APRENDIZAJE MULTINIVEL

Según Pilar Arnaiz⁸, el aprendizaje multinivel es otra forma de planificar la atención a la diversidad en el aula, desde una perspectiva inclusiva, que posibilita que cada alumno o alumna encuentre, respecto al aprendizaje propuesto, actividades en consonancia con su nivel cognitivo y competencial, y que estas le permitan el progreso y la implicación para aprender de forma personalizada.

En Sadako entendemos que el diseño universal para el aprendizaje está muy vinculado a la elección del mismo en estructuras multinivel, donde cada niño aprende a elegir el nivel de dificultad desde el que quiere empezar su aprendizaje. De forma creciente en la escuela, en cada propuesta de enseñanza-aprendizaje, se ofrecen itinerarios multinivel (básico-avanzado-pro) que los alumnos eligen de forma autónoma. Al contrario de lo que pueda parecer, una vez que esta mecánica forma parte de la rutina habitual de aprendizaje en el aula, los niños tienden a afrontar propuestas un poco por encima de su nivel cognitivo,

y volver, si se terciara, a niveles inferiores cuando la dificultad elegida no es asumible. Esta mecánica de fraccionamiento del aprendizaje en pequeños escalones (steps) alcanzables tiene mucho que ver con la motivación y las expectativas para aprender. Como dije antes, disponer de instrucciones que permitan crecer académicamente pero que no se perciban como inalcanzables incrementa la motivación y ayuda al alumnado a modular su aprendizaje.

Generar expectativas o motivación es relativamente sencillo, la dificultad radica en mantener la atención de forma sostenida. Esta metodología mejora la vinculación del alumnado con el itinerario del aprendizaje. De forma ideal nos lo imaginamos como un conjunto de escaleras, cada una con un número y tamaño de peldaños diferentes, que deben conducirnos a un aprendizaje superior, pero en el que cada alumno elegirá la escalera en que se sienta más cómodo, empezando cada cual en el peldaño o la planta que le convenga.

Por descontado, un modelo basado en un aprendizaje multinivel y en el diseño universal para el aprendizaje tendría que favorecer la inclusión de todo el alumnado y tendría que permitir reducir la diáspora de planes individualizados que, a menudo, hoy ocupan las aulas de nuestras escuelas.

Incorporar metodologías centradas en el alumno y en la personalización de sus aprendizajes conlleva desplazar la acumulación de saberes de las diferentes áreas de conocimiento, para revalorizar la adquisición de habilidades y estrategias que resuelvan situaciones prácticas, complejas y cotidianas. De nuevo, convertir el aprendizaje personalizado en el eje del esqueleto educativo implica repensar todos los elementos desde una perspectiva claramente sistémica.

HACER DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Está claro que la calidad del profesorado es fundamental para hacer posible una innovación educativa de prestigio. Hacen falta docentes con compromiso, constancia, resiliencia, creatividad, empatía y capacidad para motivar y emocionar a sus estudiantes. Se necesitan docentes flexibles, dispuestos a cooperar, reinventarse y transformar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades específicas del alumnado. Todo un reto para las nuevas generaciones de profesores y maestros, de los que depende, sin duda, el futuro de la educación.

Si de verdad aceptamos las bases del aprendizaje social y cooperativo como instrumento sólido de la instrucción, los docentes también seremos interpelados para practicarlo y, en la medida de lo posible, convertirnos en referentes para el alumnado. Pero llegados a este punto, afloran nuevos dilemas. ¿Se puede educar en la cooperación, la empatía, el pensamiento crítico, la flexibilidad o la creatividad desde una perspectiva personal como docente si no se dispone de unas mínimas habilidades personales en estas competencias? ¿Cómo podemos educar de acuerdo con estas nuevas demandas sin haberlas trabajado de manera explícita en el marco de la formación recibida o en nuestra práctica docente? ¿Hasta qué punto los profesores estamos dispuestos a evolucionar para reconstruir nuestros perfiles personales? Son numerosas las aportaciones de búsqueda que reclaman la figura del docente como indagador (Commission of the European Communities, 2007). Es decir, de alguien que basa su didáctica en evidencias científicas, que se muestre crítico y proactivo con la propia práctica docente.

La dinámica de trabajo de muchos de los profesores de las escuelas innovadoras era inimaginable hace muy pocos años. Para conseguirlo, han tenido que afrontar cambios profundos en su práctica de trabajo y en su propia concepción de la docencia. En muchos casos ha requerido dejar atrás estándares muy arraigados en el sistema, basados en la «libertad de cátedra» o en lo de que «cada maestrillo tiene su librillo». Me parece que esta vivencia es cada vez más extrapolable a muchos de los ámbitos que ha de encarar hoy un docente, y que de manera inexorable llevan a una transformación intrínseca del propio rol, incluso como personas. Hoy más que nunca el educador establece un compromiso con sus

destinatarios, puesto que no instruimos a partir de lo que sabemos, sino de lo que somos. Aunque podamos adiestrar sin formar parte de lo que queremos transmitir, enseñar a un perro a saltar una valla o a ladrar cuando localiza a un desaparecido, y hacerlo sin que quién instruya al animal sea capaz de reproducir el ejercicio, este proceso no es viable en la educación actual. Quién educa lo hace desde el modelado. Aquel que desee promover la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de hacerse preguntas, la empatía, poder trabajar en equipo o potenciar la sostenibilidad, difícilmente lo hará de forma consistente si no es desde el propio ejercicio de estas competencias. La educación no es un proceso aséptico desde el que se pueda instruir la adquisición de actitudes y competencias. Este es el principal argumento que justifica reformular los propios requerimientos para ejercer como docentes, a partir del cual se puedan plantear todos los procesos de formación que deberían recibir los futuros educadores.

Gandhi dijo que tenemos que ser el cambio que queremos ver en el mundo. Esta frase se la dijo Gandhi a una madre y a su hijo, que, después de una larga espera, pudieron hablar con él. Cuando les tocó el turno, la madre le pidió que explicara a su hijo que no debía consumir azúcar porque era malo para él. Gandhi no les dijo nada, pero les pidió que volvieran tras dos semanas. Cuando regresaron, después de un par de horas de espera, Gandhi habló enseguida con el niño, que accedió a intentar quitarse el hábito de comer dulces. Agradeciendo sus palabras, la madre le preguntó por qué no los ayudó la primera vez que acudieron a él. Gandhi le respondió: «Cuando me visitasteis hace dos semanas, yo mismo estaba comiendo dulces y azúcar. No podía hablar con tu hijo para recomendarle no comer azúcar si yo mismo no había seguido este camino». La coherencia entre la educación que el profesor promueve y la que practica es exigente, y también un valor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso de transformación, los docentes nos vemos interpelados también a modificar la gestión de la autoridad en el aula, otro de los ejes que tradicionalmente han dado consistencia al rol educador. La posición de poder que ocupaba el docente dentro del aula era indispensable para asegurar su control, en su papel de garante de gran parte del saber. En la actualidad, el profesor o maestro comparte el conocimiento con el alumnado, que también puede acceder a él con normalidad desde cualquier dispositivo tecnológico, a la vez que se convierte sobre todo en un diseñador de experiencias de aprendizaje. Gestionar la autoridad y la ansiedad personal en este nuevo contexto requiere de un alto convencimiento y de grandes competencias profesionales. Uno de los

riesgos de la revolución educativa que se plantea es que no se gestione bajo estándares de calidad, que se implante como una metodología más. Sin docentes o equipos cualificados capaces de abordar estos nuevos retos con firmeza, se podría dar una experiencia colectiva en el sector caracterizada por un descenso de los aprendizajes y una gestión compleja o ineficaz de la autoridad en las aulas. Esta percepción podría provocar un peligroso efecto péndulo que nos devolviera a una educación tradicional, sin duda obsoleta, pero que daría seguridad y control a los que la practican. En este proceso de transformación, es indispensable una implantación colegiada de todo el equipo del centro, controlando el ritmo de consolidación de los procesos de cambio.

Hablamos de una revolución de la cultura educativa que tiene que ser abordada por toda la institución, donde los alumnos, las familias y por supuesto el personal y los docentes del centro puedan converger en ritmos sincrónicos hacia los nuevos propósitos educativos que se están implantando.

CAMBIOS EN LA CULTURA DE LOS CENTROS

La realidad es que hoy en los centros educativos conviven dos culturas docentes que tienen visiones muy distintas sobre qué significa enseñar, concebido como transmisión de contenidos o como creación de experiencias de aprendizaje; qué significa evaluar, tomado como certificación y calificación o como instrumento de apoyo al aprendizaje; y qué significa disciplina, entendiéndola como orden y silencio o como espacios de construcción respetuosa de conocimiento. Estas dos visiones, casi antagónicas, a menudo son defendidas desde una convicción y una pasión profundas. De la pugna respetuosa entre ambas culturas defendidas por los docentes de una escuela, dependerá la evolución de la política educativa de cada centro.

Como es sabido, los cambios de cultura de una institución no son inmediatos, y si están mal gestionados llevan a una diáspora de percepciones y objetivos que imposibilita su consolidación adecuada y consistente. Así, los equipos directivos de los centros desempeñan un papel capital a la hora de coordinar armónicamente este proceso de implantación. Del mismo modo que se pide al alumnado y a los docentes, los equipos directivos tienen que disponer de

competencias que les permitan comportarse como un conjunto de personas que coopera, reflexiona, diseña e inspira. Está claro que sin equipos docentes predispuestos a adentrarse en este proceso profundo de transformación de la identidad profesional el cambio no será posible. Pero también está claro que sin equipos directivos valientes, cohesionados y competentes, tampoco. Vivimos un momento clave para la educación del futuro de nuestros niños, y los dinamizadores de este proceso no les podemos fallar.

Por descontado, cada centro es un mundo que dispone de su propia idiosincrasia a la hora de tomar decisiones. En ningún caso definiendo una toma de decisiones piramidal, ni una escuela autoritaria donde el equipo directivo determine lo que los equipos docentes tengan que ejecutar, pero tampoco creo que los modelos extremadamente horizontales y asamblearios sean útiles para generar procesos profundos de transformación. Hoy la educación es compleja, y resulta difícil que todos los docentes de los centros —junto con las familias— podamos mantener un criterio unívoco sobre cuanto se plantea. No todos podemos ser expertos en gestión emocional, dinámicas cooperativas, salud, educación no formal o cualesquiera de las derivas en las que hoy nos adentramos. Un gran acierto del programa de Escuela Nueva 21 fue la creación de grupos impulsores, con miembros del equipo directivo o no, que se formaron de una manera específica en la gestión de la transformación del centro. Se convirtieron en núcleos dinámicos responsables de llevar a cabo su evolución. Esta idea me parece extrapolable a muchos ámbitos donde hay que tomar decisiones para poner en marcha procesos de innovación. Actualmente, muchas escuelas disponen de comisiones mixtas a base de docentes, familias y, a veces, también con alumnos, expertas en igualdad de género, en educación no formal o en sostenibilidad. Estas comisiones, que lógicamente deben alinearse con el proyecto educativo del centro, tienen que ser soberanas en la configuración de una línea de actuación y en la toma de decisiones. Por supuesto, siempre es oportuno contar con la participación, la opinión y la implicación de todo el equipo docente, si bien son los grupos de expertos quienes deben asumir la toma de decisiones y la corresponsabilidad que se derive de ella.

Recuerdo una reunión con todo el equipo docente de la escuela donde la comisión de salud y alimentación saludable presentó un cambio de rumbo muy significativo en la gestión del comedor, asunto para el que, en la escuela Sadako, también participamos los docentes. La reacción no fue buena. Era normal; las propuestas rompían con inercias que habían sido estables desde hacía muchos años. Se proponía que los alumnos aprendieran a reconocer su saciedad y que

fueran ellos mismos quienes decidieran qué cantidad comer por cada plato, en lugar de tener que comérselo todo y de todo, siempre y con las mismas cantidades. Lógicamente, afloraron todos los tópicos, como el de que no se puede tirar la comida porque hay niños de otros lugares del planeta que pasan hambre. Frases fundamentadas que han calado muy hondo en una generación como la mía y que hemos escuchado una y otra vez. Esta fue una de las primeras ocasiones en que tuvimos que dar nuestra confianza a los compañeros que se habían convertido en expertos, escuchando a nutricionistas, hablando con padres o madres profesionales del sector o asistiendo a formaciones. Sus datos mostraron que un 27,6 % de los niños sufre sobrepeso infantil, realidad que no pudo disolverse en opiniones sujetas a la historia personal de la mayoría. Había que dejar tomar decisiones a aquellos que se habían especializado en el tema. Fue posiblemente el momento clave en que tomamos conciencia de entrar en una nueva dinámica en la toma de decisiones. Huelga decir que, aunque las visiones deban dibujarlas los expertos, es imprescindible mostrar liderazgo, mano izquierda y sensibilidad para convencer a los compañeros de las líneas estratégicas que se propone desarrollar. Es muy importante realizar este proceso de metacognición y toma de conciencia con los equipos, evidenciando cómo se lleva a cabo la toma de decisiones en cada centro. Está claro, también, que el equipo directivo tiene que hacer suyo este liderazgo distribuido, saberlo promover y, en muchos casos, encabezar.

PERMEABLES AL CAMBIO

La resistencia al cambio es de naturaleza muy humana, y los motivos por los que las personas nos oponemos a los cambios pueden ser muy variados: miedo natural a lo desconocido, pérdida de capacidad de influencia en la nueva organización, superioridad moral, pereza o negación del esfuerzo. Lógicamente, cambiar supone un gasto energético muy superior al de seguir haciendo lo mismo.

La resistencia al cambio es el verdadero motivo que explica la lenta transformación del sector educativo. Hoy, los docentes de prácticamente todo el planeta viven una transformación sustancial de lo que ha sido un sistema bastante estable durante décadas. A pesar de que no podemos obviar que los

docentes españoles hemos vivido siete reformas educativas desde los años setenta, la actual transformación va más allá de la aplicación de nuevas políticas educativas; se trata, sobre todo, de cambios intrínsecos a la propia gestión y personalidad docente. En este marco son comprensibles, pues, ciertas resistencias al cambio.

En las instituciones educativas hace unas cuantas décadas era frecuente la presencia de algunos docentes que, por su personalidad, dinámica del aula o conocimiento, se convertían en la inspiración de numerosos alumnos. Todos guardamos en el recuerdo a alguno de estos profesores con los que nos sentimos conectados durante nuestra escolaridad. Antes, unos pocos buenos maestros podían ser inspiradores para el grueso del alumnado y poner así en valor a toda la institución. En la educación actual esta dinámica ya no sirve. En una escuela con menor protagonismo del profesor y más autonomía del alumnado, resulta indispensable un equipo docente armónico, que cuente con una misma práctica y concepción educativas. Un equipo docente es como un rompecabezas en el que, cuando no se acoplan bien todas las piezas, se desfigura la imagen que se quiere proyectar. No es solo que el alumnado no pueda convivir con una montaña rusa de docentes con metodologías heterogéneas, sino que una situación así dificulta enormemente alcanzar niveles altos de autonomía y automatismos que garanticen un aprendizaje significativo. Está claro que cada docente debe tener su estilo y personalidad, pero si se singulariza dentro del marco de un proyecto homogéneo, en una cultura del «aprender haciendo», el alumnado se adentrará mejor en los automatismos y procedimientos complejos que requieren más profundidad.

A menudo los docentes dedicamos muchos más esfuerzos a intentar cambiar a los alumnos que a nosotros mismos. En estos nuevos escenarios educativos, además de tener que cuidar de nuestro cuerpo docente, no solo nos vemos empujados a transformar la propia práctica profesional, sino que a menudo también nos vemos arrastrados a una alteración de nuestros valores y formas de ser.

En mi opinión, apenas nos hallamos en el inicio de un proceso profundo de transformación del rol docente. Apenas empezamos a desembarazarnos de rutinas que permanecen arraigadas en el subconsciente de la práctica educativa colectiva. Es muy posible que el educador del futuro sea un mentor discreto, alguien que se concentrará en acompañar emocionalmente a los niños y jóvenes y será especialista en el diseño de experiencias de aprendizaje que catalicen en el

alumnado procesos profundos y gratificantes. Y si no, tal vez simplemente no será.

NUEVAS HERRAMIENTAS AL SERVICIO DE NUEVOS APRENDIZAJES

NUEVOS MOVIMIENTOS Y NUEVAS METODOLOGÍAS

ESCUELA NUEVA 21

El reconocido programa de Escuela Nueva 21 ha sido una propuesta revolucionaria, responsable de gran parte del proceso de catálisis de la innovación educativa que ha vivido en los últimos años Cataluña. Esta alianza de centros educativos y entidades comprometidas en favor de un sistema educativo avanzado, en solo tres años, entre 2016 y 2019, y respondiendo a la Agenda 2030 de Naciones Unidas y a la llamada de la UNESCO, ha favorecido un cambio de paradigma educativo sin precedentes.

En lo personal, me siento muy afortunado de haber vivido en primera persona este programa prácticamente desde su génesis. Ya en sus inicios me pareció excepcional que un movimiento nacido desde la trinchera educativa lograra fusionar centros públicos y concertados, cooperando con honestidad y compromiso bajo un mismo propósito común. Al contrario que las múltiples leyes educativas políticas, que suelen centrarse en tratar de forzar el contenido ideológico del partido que gobierna, este proyecto ha sido capaz de dejar de lado las antiguas pugnas ideológicas entre titularidades para tratar de incidir en el verdadero debate de la innovación educativa que hoy se vive en los países más avanzados.

El programa de Escuela Nova 21 identificó inicialmente veinticinco centros impulsores, pues se consideró que se hallaban en un momento de transformación educativa avanzado. Para estos centros, entre los que se encontraba la escuela Sadako, constituyó un momento muy especial, pues pasamos de remar a contracorriente y en solitario para consolidar nuevos modelos educativos en el interior de un sistema rígido y hegemónico, a encontrarnos unidos a un conglomerado de centros públicos y concertados de fuerte personalidad, con muchos matices diferentes, pero que compartía una misma visión innovadora y de transformación del sistema educativo. A una velocidad envidiable, este programa consiguió establecer tres círculos de escuelas que se quisieron adherir a una propuesta disruptiva de cambio. Por otra parte, se identificó una muestra representativa de treinta escuelas e institutos a los que se les ofreció un conjunto

de acciones de capacitación, acompañamiento y formación para catalizar el proceso de innovación educativa en curso. Resulta especialmente destacable el proceso de residencias que se estructuró dentro del programa, en el que docentes de los centros de la muestra residieron durante periodos bastante prolongados en los organismos impulsores, a fin de tener otros referentes para poder diseñar los procesos de cambio que sus centros desarrollaban. Una estrategia no muy costosa y con un poder inspirador que creo deberían valorar los diferentes sistemas educativos.

Por último, se promovió la actualización educativa desde un trabajo cooperativo vinculado al entorno local, con medio millar de centros que voluntariamente se sumaron a la iniciativa y formaron más de sesenta redes en toda Cataluña, dando un paso de gigante en la traslación de la voluntad de cambio que poco a poco se va inoculando en todo el territorio.

Lo más importante que en mi opinión consiguió este programa fue el tránsito en la concepción de calidad educativa que hizo la población catalana y los docentes de todo el territorio. Mientras que en 2016 la mentalidad colectiva era rígida y poco propicia a iniciar un proceso de transformación educativa, solo tres años después se había conseguido un viraje extraordinario. De alguna manera, este programa catalizó un proceso que se hallaba latente en profesores y maestros aislados de muchos centros dispersos por todo el territorio, consiguió la implicación de los medios de comunicación en una nueva concepción de lo que significaba ser un centro educativo de calidad, además de avanzado y, quizá lo más importante, contribuyó a dar argumentos fundamentados de qué se entendía por escuela de calidad a las familias que estaban inmersas en el proceso de selección de una escuela para sus hijos. Muy rápidamente, la concepción social colectiva de lo que era una buena escuela cambió, y muchas escuelas se sintieron llamadas a impulsar un proceso de transformación que puso en marcha un camino de innovación educativa difícil de detener. Esta combinación provocó un terremoto dentro del sector educativo que, poco a poco, hizo que el propio sistema fuera dando cabida a las instrucciones y normativas públicas que lentamente se iban alineando con un proceso de cambio imparable.

Escuela Nueva 21 también ha tenido sus detractores y, como no podía ser de otra manera, cometió errores, pero se le tiene que reconocer un éxito extraordinario en el logro de su propósito y la integridad mantenida en su efímera existencia, puesto que desapareció, tal como se había acordado, tres años después de haber nacido para que la iniciativa quedara en manos del Departamento de Educación a

fin de que este le diera continuidad y fuera capaz de trasladar a todo el sistema este tesoro educativo puesto en marcha desde sus mismas entrañas. De qué modo un dinosaurio tan lento y complejo como la administración pública dinamizó un proceso de transformación semejante, merece un capítulo aparte.

RECUPEREMOS A LOS CLÁSICOS

El programa de Escuela Nueva 21 no eligió su nombre al azar, sino que desde su origen quiso sentar sus fundamentos. Este proyecto, con nombre propio, puso de manifiesto la simbiosis entre el momento educativo actual, donde la tecnología se ha convertido en el gran catalizador de la transformación educativa, y el resurgimiento de la pedagogía activa que, a principios del siglo pasado, afloró con numerosos pedagogos y metodologías renovadoras.

Escuela Nueva es el nombre que recibió el movimiento de renovación pedagógica que nace a finales del siglo XIX y del que aflora un conglomerado de métodos educativos basados en los principios de la pedagogía activa, en la que se daba gran importancia a la experimentación, la observación, la libertad y la confianza del niño en la toma de decisiones. Curiosamente, la revolución educativa que ahora estamos recuperando ya se intentó implantar hace un siglo para contraponerse a la enseñanza entonces llamada tradicionalista, una enseñanza funcional propia de la era de la Revolución Industrial basada en métodos repetitivos y memorísticos, donde el alumnado era sometido a la rígida disciplina que imponía el profesor y que contaba con una estricta separación de sexos. Una descripción que podría parecer extraída de cualquier escrito de hoy para describir la situación educativa actual.

A pesar de que, durante este tiempo, en las universidades de magisterio se ha seguido estudiando como pedagogos de referencia a los de aquella época, así el estadounidense John Dewey (1859-1952), la italiana Maria Montessori (1870-1952) o el belga Ovide Decroly (1871-1932), este modelo no se ha traducido a la práctica docente, sino que ha perdurado un sistema educativo que se focaliza en la instrucción para la manufactura y la productividad de aquella época industrial.

La revolución educativa actual comparte muchas similitudes con el movimiento de renovación pedagógica que se introdujo en Europa y en Norteamérica hace un

siglo, y habría que estudiarlo bien para evitar repetir los errores que en el pasado llevaron a este movimiento a su desaparición.

LA ESCUELA NUEVA, EL ÚLTIMO GRAN REFERENTE EDUCATIVO

Se considera que el movimiento de la Escuela Nueva nace en 1889, cuando se creó la escuela de Cecil Reddie en Abbotsholme, conocida como «The New School». Este movimiento se inició en pequeños internados que no separaban la educación de la vida real, ponían a los alumnos en contacto con la naturaleza y trataban de vincular teoría y práctica. Un profesor educado en esta escuela, J. H. Bedley, fundó más tarde la Bedales School, un centro similar que introdujo tres importantes innovaciones: la coeducación, el autogobierno de alumnado y cuerpo docentes en asambleas generales y la inclusión de los más pequeños (párvulos) en la escuela de primaria. Poco a poco, este modelo se fue difundiendo y se popularizó en diferentes países europeos.

Hay que tener presente que, en España, en aquella época dos terceras partes de la población eran analfabetas, un índice elevadísimo comparado con el de otros países europeos, puesto que gran parte de la gente no accedía a la educación, destinada solo a las élites. Estos datos quizás expliquen el desfase educativo que todavía arrastramos en muchos indicadores respecto a nuestros compatriotas europeos. Fue en 1876 cuando Francisco Giner de los Ríos fundó en Madrid la Institución Libre de Enseñanza, a través de la cual se dieron a conocer las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Decroly y Dewey. Se promovió una enseñanza laica, con libertad de cátedra, se erradicaron los castigos físicos y se impulsó a el aprendizaje a partir del descubrimiento, todo lo cual trataba de conectar con las corrientes progresistas europeas del momento. En Cataluña, la Escuela Nueva arraigó especialmente entre la burguesía catalana, que aspiraba a una formación diferente y acorde con las más avanzadas corrientes de la pedagogía europea, y también entre el sector más formado de la clase obrera, que, a través del anarquismo, aspiraba a una enseñanza que sirviera para transformar la sociedad y las relaciones sociales.

En 1905, Pau Vila (1881-1980) creó en Barcelona la Escuela Horaciana. Su lema horaciano, «enseñar deleitando», introdujo las visitas a museos y fábricas, la

coeducación, los viajes y una relación estrecha con las familias. En 1914, la Mancomunidad organizó la primera Escuela de Verano, promovida por Alexandre Galí, para mejorar la formación del profesorado y difundir las ideas de la Escuela Nueva. En la misma época se inauguran escuelas en nuevos edificios que plantean (como en la actualidad) la funcionalidad del espacio escolar de acuerdo con las necesidades de la pedagogía activa, como hicieron en 1914 la Escola del Bosc, creada por Rosa Sensat e inspirada en la escuela al aire libre berlinesa Waldschule, o en 1921 la Escuela del Mar, dirigida por Pere Vergés, destinada a la educación de niños con problemas de salud, dando mucha importancia a la higiene, pero asimismo con un proyecto educativo innovador muy influyente en su tiempo. Estos centros, u otros como el Ramon Llull, el Baixeras o el Pere Vila, fundan sus planes educativos en el paidocentrismo - situar al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje-, buscan romper con el modelo más universal docente-centrista. Una argumentación que muy presente en las tesis más innovadoras en la actualidad.

Otro elemento interesante, y también hoy reconocible, es el valor que otorga la mayoría de pedagogos de la Escuela Nueva al estudio, la observación y el análisis de los aprendices para poner en valor las nuevas concepciones educativas, de las que derivan verdaderas metodologías que aún hoy día muchas escuelas reproducen literalmente. Entre los más reconocidos está el método Montessori, donde los alumnos se agrupan en bloques de tres edades y, de forma autónoma, interaccionan con materiales concretos que promueven el aprendizaje. Prácticas que están cada vez más extendidas en las escuelas innovadoras actuales, en forma de talleres, espacios o laboratorios, especialmente en escuelas de infantil y de primaria. El método Decroly, por su parte, basado en la pedagogía científica, en la observación y la experimentación, la forma natural que manifiestan los niños para aprender. Promueve un aprendizaje globalizado, con la aplicación del método científico y los centros de interés interdisciplinarios como algunos de sus ejes esenciales. También son muchos los centros, considerados líderes en innovación educativa, que están implantando metodologías de trabajo por proyectos, inspiradas en las propuestas de John Dewey del «aprender haciendo», que se fundamentan en la creencia de que los intereses de los niños y los jóvenes tienen que ser la base de los procesos de búsqueda e indagación que se han de convertir en el centro del aprendizaje. Dewey creía que los niños no aprenden desde una posición pasiva, sino que necesitan involucrarse en el aprendizaje mediante la actividad: «el aprendizaje se tiene que hacer a través de la acción, la educación es la vida, y la escuela la sociedad».

Los historiadores también señalan algunos fallos en el arraigo de la Escuela Nueva dentro del magma educativo de la época, y deberían considerarse seriamente en la implantación de esta nueva revolución formativa. Muchos docentes encontraron en la Escuela Nueva la panacea universal, permanecieron en la superficie de cada sistema sin profundizar en sus fundamentos teóricos. Una pasión por lo «nuevo» que llevó a un puñado de maestros a buscar «recetas pedagógicas» mágicas que debían transformar radicalmente las escuelas, sin dotar a estas prácticas de la coherencia indispensable. En la actualidad, en un momento en que se ha popularizado el turismo educativo, este fenómeno se repite y son muchos los educadores que replican metodologías sin modificar los propósitos que darían sentido al cambio metodológico. También en aquella época surgen dudas, que hoy afloran de nuevo, entre la conveniencia de una educación para la vida, propuesta por la Escuela Nueva, o una educación práctica y meritocrática, concebida para alcanzar el éxito en el propio entramado educativo, cuestión que ya hemos abordado en capítulos anteriores.

La Escuela Nueva no desapareció por ineficiencia en sus tesis, sino que se vio truncada por la realidad político-social de los años treinta. Tras años de guerra, de 1939 a 1945, en Europa apenas sobreviven unas pocas de las instituciones creadas en décadas anteriores. La efervescencia de la Escuela Nueva sucumbe con el ascenso de ideologías totalitarias como el nazismo y el fascismo. En España, el régimen franquista consideró a los maestros culpables de hacer propaganda de ideas que atacaban los pilares de la sociedad tradicional española, lo que condujo a una conocida depuración dentro del magisterio para intentar eliminar de la escuela todo lo que tuviera que ver con coeducación, laicismo, plurilingüismo u otras innovaciones pedagógicas de la Escuela Nueva. Estas tendencias no volverían a aflorar, de forma ocasional, hasta muchos años después, en los años sesenta, y de forma sorpresiva han florecido de nuevo en el panorama educativo actual.

Como se ve, la dualidad nuevo-tradicional es más difusa de lo que pueda parecer, se trata de dos mundos aparentemente homogéneos que, en realidad, no lo son. Es cierto que, de forma habitual y también en las referencias que hacemos en este libro, solemos relacionar el término tradicional con aquello que es más ineficiente; pero, como he intentado desgranar en las páginas anteriores, gran parte de la innovación educativa actual lleva más de un siglo auestas. En cualquier caso, es digno de celebrarse que docentes de todo el mundo hayan sido capaces de recuperar los conocimientos de pedagogos como los citados y otros para revolucionar la educación en un momento en que la tecnología está

transformando por completo la sociedad, las relaciones personales y, por supuesto, el sentido último de la escuela.

ESCUELA NUEVA 2.0

Con el legado de un pasado tan rico como el heredado de la Escuela Nueva, disponemos de un sustrato excelente al cual habría que sumar, en la escuela del siglo XXI, la tecnología y las nuevas metodologías basadas en evidencias. Hoy muchos anglicismos dan nombre a nuevos formatos de aprendizaje que, aplicados en el contexto adecuado, pueden valer a la hora de vertebrar una escuela activa, relevante y para todos: flipped classroom, design thinking, learning by doing, visual thinking, PBL o ludificación, por citar algunos ejemplos.

Quisiera detenerme especialmente en dos de ellas, la flipped classroom y el design thinking. A pesar de que las flipped classrooms o clases invertidas aportan una perspectiva interesante sobre el formato de los deberes que se llevan a casa, en mi opinión son discutibles por el propio hecho de dar sentido a los deberes, que cuestiono en sí mismos. Ciertamente, es mejor que los alumnos dediquen el tiempo en casa a la comprensión más teórica de los contenidos magistrales, que después en el aula deberán aplicar en compañía de los compañeros y de los docentes, que les podrán dar apoyo. Es cierto también que, normalmente, estos formatos en vídeo o en papel en manos del alumno para comprender determinados contenidos, pueden favorecer la autonomía, a la vez que respetan mejor los diferentes ritmos de aprendizaje. Pero, como ya he comentado, los deberes en casa, en el formato que sea, hacen difícil la equidad, pues las realidades y las condiciones de trabajo en casa son muy variables y perjudican especialmente los entornos más vulnerables. No comparto, además, la necesidad de alargar la jornada escolar, ya bastante dilatada en España, ni la conveniencia de separar teoría y práctica. Me parece mucho más atractivo un modelo donde el alumno se implique en el proceso de aprender y acceda en el aula a los aprendizajes más conceptuales o instrumentales a medida que los necesita para aplicarlos. Un tipo de aula que se acerca más a un taller, donde los contenidos se convierten en herramientas excelentes al servicio de un aprendizaje competencial.

El design thinking nació en los años setenta del siglo pasado en la Universidad de Stanford en California como un procedimiento para diseñadores basado en la resolución de problemas en cinco pasos (empatizar, definir, idear, prototipar y testar). Una especie de método científico adaptado a la resolución de problemas y a la generación de ideas. Esta metodología encaja perfectamente con el aprendizaje basado en proyectos y con el fomento de la creatividad y la empatía. Es una propuesta de trabajo que lleva al aprendiz a abrir la mirada ante nuevos retos. Una propuesta francamente interesante para el aprendizaje de los alumnos y una mecánica del todo exportable a la dinámica de las organizaciones. En Sadako hemos desarrollado muchos proyectos a partir de la metodología del design thinking. Primero intentamos ponernos en los zapatos de los demás, ya sean alumnos, familias o los propios docentes; después definimos e ideamos propuestas que puedan resolver una necesidad; y, por último, prototipando, es decir, probándolas con algún grupo o curso de la escuela antes de decidir si se ajusta a nuestras expectativas, en cuyo caso se transfiere a toda la comunidad. Por supuesto, en muchas ocasiones el resultado no se correspondía con las necesidades observadas, y eso nos ha llevado a abortar su diseño. Pero, sin duda, esta manera de proceder prototipando y escalando nos ha permitido diseñar muchas iniciativas propias, elementos clave en la corriente de innovación llevada a cabo en Sadako.

En educación, a menudo se frenan iniciativas por miedo al fracaso o ante la duda de que no estén suficientemente desarrolladas. Aunque la prudencia sea indispensable en educación, demasiado a menudo nos perdemos en el debate y en la dificultad de alcanzar consensos sobre iniciativas que se puedan llevar a la práctica. «Tenemos que hablarlo más» y «necesitamos pensarlo muy bien», posiblemente sean las frases que más he oído en los equipos docentes, frases se convierten en un fuerte inhibidor de procesos de cambio e innovación. Rosa Sensat, reconocida educadora y pedagoga, lo decía en pleno siglo XX: se necesita menos intelectualismo y más acción. Prototipar y escalar constituyen una estrategia a base de pequeños pasos que puede ser muy útil a la hora de iniciar procesos de transformación y de creación de ideas, dos competencias indispensables para nuestro alumnado de cara al futuro.

Demasiado a menudo la educación se encalla en los extremos, desde la defensa de lo tradicional como sinónimo de solidez y fundamentación, hasta la justificación de que «lo nuevo» equivale a innovación y, por tanto, a éxito y

calidad. Tenemos ante nosotros la oportunidad de recuperar raíces pedagógicas de una valía indiscutible, y cien por cien actuales, que hay que saber marinar con nuevas metodologías en curso, y que con toda seguridad seguirán incorporándose en las próximas décadas.

LA TECNOLOGÍA, ¿UN ALIADO O EL OPIO DE LA NUEVA GENERACIÓN?

No cabe duda de que la tecnología ha venido para quedarse en nuestras vidas y también en nuestras aulas. El tsunami tecnológico ha entrado con tanta fuerza y velocidad en nuestra rutina que, a menudo, las conductas éticas y morales que deberían acompañarlo se ven superadas por la celeridad de los cambios que este impulsa casi sin excepción en toda la sociedad.

La educación, aunque a menudo ha pretendido mantenerse al margen de este embate tecnológico, no ha tenido más remedio que abrirle tímidamente sus puertas. Sin embargo, mientras que para nuestros jóvenes la tecnología es como respirar, para la mayor parte de la generación docente todavía supone una realidad incómoda. El cambio es muy rápido y la educación muy lenta en adaptarse. Mientras el sistema debatía sobre si convenía o no introducir ordenadores o tabletas en las aulas, los jóvenes ya llevaban un móvil en el bolsillo. Es sabido que la tecnología por sí misma no genera un mejor aprendizaje; pero utilizada en las dosis adecuadas se convierte en un magnífico potenciador y catalizador de procesos de innovación y aprendizaje. Lo que hoy ya nadie discute es que el acceso ubicuo a la información hace tambalear los cimientos sobre los que, durante décadas, la educación ha tratado de sustentar aprendizajes, roles, tópicos y dinámicas educativas.

El sector está intentando, como hemos visto, recuperar las metodologías activas de la Escuela Nueva para ajustarlas, a su vez, a las potencialidades de la tecnología y de los lenguajes que se deriven de ella. En suma, dibujar un nuevo escenario educativo competente en la sociedad del siglo XXI.

TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La implantación de la tecnología, como pasa con el establecimiento de nuevas metodologías, precisa tener un propósito, de modo que este objetivo no deba ser la propia tecnología o la metodología por sí misma. De hecho, un uso pasivo e

indiscriminado de la tecnología sin una poderosa capacidad crítica y de análisis por parte de quien la consume, desde el punto de vista educativo podría ser del todo contraproducente. Unos estudiantes situados cada uno frente a su pantalla, indiferentes entre ellos, pueden convertirse en simples consumidores de software, pero no en individuos activos que comparten y elaboran conocimiento. En la práctica, trabajar en exceso con la tecnología limita la recepción de estímulos, y es indispensable que los niños, desde muy pequeños, aprendan a desplegar al máximo sus cinco sentidos para llegar a reconocer el mayor número de estímulos diferentes. En la actualidad, se tiende a poner énfasis en la manera como las tecnologías cambian y cambiarán nuestras vidas. Personalmente, me parece mucho más importante fundamentar la educación en una profunda adquisición de valores éticos y morales, que nos fortalezcan como individuos y como sociedad, y a la vez decidir de qué manera queremos utilizar la tecnología; no al revés.

La educación escolar debe preparar a los ciudadanos para que dispongan de una mirada ética hacia la tecnología. Cada vez podremos realizar procesos tecnológicos más complejos, de enorme potencial, que a buen seguro modificarán los comportamientos sociales. Tenemos que preparar a esta generación de niños para que adopten una actitud resiliente y ética que les permita tomar las decisiones adecuadas para utilizar la tecnología de forma inteligente y respetuosa. El cambio es trepidante y, de mantenerse como se prevé, la transformación será exponencial. En los próximos veinte años podemos evolucionar tanto como en los últimos trescientos. Como alguien me dijo una vez, las empresas del futuro tendrán tres cosas: una máquina, un perro y una persona. Una máquina para que haga el trabajo, una persona para que dé de comer al perro y un perro para que vigile que la persona no toque la máquina. No sé si será exactamente así, pero es muy posible que en pocos años estemos todos conectados, con chips integrados en nuestro cuerpo con los que poder rastrear nuestra propia salud y anticipar y prevenir muchas de las enfermedades que podríamos padecer, retrasando nuestra propia finitud. Como dice Yuval Harari, en función de los recursos económicos algún día se crearán nuevas clases sociales. La clase de superhumanos que se podrán pagar la biotecnología que les alargue la vida, y la subclase Homo sapiens, poco productivos para el sistema, sin trabajo ni recursos, que no pueda acceder a ella. Probablemente los robots se encarguen de los procesos de selección de Recursos Humanos, analizando datos de nuestro rastro médico y digital, o los coches sean autónomos y una máquina pueda analizar y decidir quien cuenta con menos posibilidades de sobrevivir ante un accidente inminente. La tecnología no tiene intenciones, ni moral, ni valores,

son las personas las que deben crear y definir los algoritmos justos que den sentido ético a su uso. Por supuesto, de nuestra educación se desprenderán sus usos y valores.

La enseñanza actual debe poder educar en la flexibilidad, la capacidad de adaptación, el compromiso ético y el cambio, todo lo contrario de una educación rígida, repetitiva y descontextualizada de la realidad. Con toda normalidad y de forma casi imperceptible, cambiamos nuestros hábitos cotidianos sin prácticamente dedicar tiempo a tomar decisiones individuales sobre qué uso queremos hacer de las oportunidades que nos ofrece la tecnología. Los cambios son extremadamente veloces. Hace solo quince años no conocíamos YouTube ni WhatsApp, dos aplicaciones que hoy utilizan más de dos mil millones de personas, con un volumen de consumo impensable en ninguna otra herramienta del siglo pasado. Cada minuto se suben 400 horas de vídeo a YouTube y cada día se envían más 40 billones de mensajes a través de WhatsApp. Ya ni recordamos cómo utilizábamos los SMS o, todavía menos, cómo eran nuestras vidas a la hora de comunicarnos cuando aún no habían entrado los móviles en nuestros bolsillos. Apenas recordamos el intenso debate que, a comienzos de este milenio, propició el uso generalizado de programas de intercambio y descarga de archivos como, por ejemplo, eMule. Mientras tanto, Spotify cuenta ya con más de 200 millones de usuarios que, con aplastante normalidad, acceden de forma gratuita a cualquier música producida en todo el planeta, provocando de paso una revolución en la industria musical y desterrando por completo de nuestras vidas vinilos y CDs. Con estos y otros muchos antecedentes, parece evidente la necesidad de educar en la flexibilidad. Una actitud flexible permite adaptarnos a un mundo cambiante, pero hay que aprender a hacerlo sin renunciar a nuestras propias convicciones y valores. Aprender a disponer de un pensamiento flexible que no se deje llevar por dogmas o modas, que no se conforme con su propia verdad, y que sea capaz de dialogar, ser crítico y reflexionar. La educación moderna tendrá que invertir muchas horas del aprendizaje escolar a enseñar a pensar, a educar en valores, a promover la motivación para la reflexión, la empatía o la autoestima. Solo una sociedad bien asentada en ellos será capaz de hacer un uso inteligente de la tecnología en beneficio propio y de los demás. Hoy tenemos la oportunidad de crear nuevos modelos educativos que fortalezcan nuestra sociedad para afrontar con entereza el tsunami tecnológico.

La disrupción tecnológica también modifica nuestra forma de aprender. Por una parte, por tener a nuestra disposición, en abierto, manuales y tutoriales para hacer prácticamente cualquier cosa que nos propongamos. Mi hija a los 7 años

sabía completar el cubo de Rubik en menos de un minuto, cuando yo no lo llegué a dominarlo nunca. No necesitó más que perseverancia y diferentes tutoriales que poco a poco fue asimilando, cuando apenas estaba aprendiendo a leer. Hoy, prácticamente todo el mundo puede llegar a hacer de todo; desde aprender a tocar un instrumento o a cocinar platos sofisticados o, por qué no, aprender a hacer una bomba casera o reproducir cualquiera de los millones de retos absurdos que podemos encontrar en la red. Esta ha ampliado a niveles inimaginables las posibilidades de desarrollar y compartir nuestros intereses, por frikis que sean, con personas de cualquier lugar del planeta. Nuestra capacidad de adquirir nuevos conocimientos, en especial fuera de la escuela, se ha multiplicado exponencialmente comparado con las dificultades para aprender de forma autónoma de las generaciones anteriores.

Por otra parte, en las aulas la tecnología aporta nuevas herramientas y lenguajes que, bien utilizados, pueden enriquecer mucho los aprendizajes. Hoy, los educadores disponemos de herramientas extraordinarias que profundizan en la cooperación, el autoconocimiento, la evaluación o el aprendizaje personalizado. Disponemos de herramientas que permiten que un alumno reconozca en sus escritos qué errores suele cometer; a su vez, el propio dispositivo le propone herramientas para trabajar y mejorar su ortografía de forma autónoma y significativa. Hoy, un alumno con dificultades lectoras puede escuchar y en muchos casos disponer de un avatar que le leerá el texto, con el ritmo que seleccione, para acompañar su propia lectura y comprender mejor los textos escritos. A pesar de los numerosos ejemplos que podríamos añadir, apenas estamos en pañales. Son muchos los expertos que auguran una nueva revolución educativa cuando se implante de forma generalizada el Big Data en la docencia. Probablemente, disponer del tratamiento y el análisis de la gran cantidad de datos que generan alumnos de todo el mundo permitirá implementar una educación más personalizada, que harán posible obtener feedbacks del propio aprendizaje en tiempo real o modelar el nivel de las propuestas didácticas y adecuar las competencias demostradas por cada aprendiz. Un tipo de aprendizaje adaptativo que permitiría determinar qué aprende cada estudiante proponiéndole aplicaciones, cursos o nuevos conocimientos basados en el análisis predictivo de grandes volúmenes de datos que personalizarían su propio itinerario. Un nuevo entorno donde la evaluación podría ayudar a cada alumno a progresar en su autoconocimiento y adquisición, y a la vez disponer de datos para evaluar su progreso longitudinal en el tiempo, con referencias a los resultados de otros millones de alumnos como él. Una estrategia estimulante muy utilizada en la motivación que se genera al jugar con videojuegos online. Por supuesto, del Big

Data también se desprenden nuevos riesgos, como el uso que de estos datos educativos hagan las empresas para mejorar su productividad o influencia en los jóvenes consumidores, o la intrusión en la intimidad o la privacidad de cada niño, que por supuesto habrá que debatir, regular y, muy posiblemente, combatir.

En nuestro país, tradicionalmente se ha dado mucha importancia a la formación reglada, pero cada vez tendrá más valor acreditar competencias en varios ámbitos de aprendizaje que nos singularicen y avalen nuestras habilidades. En los últimos años ha aumentado de manera exponencial la oferta de formación online gratuita, con cursos abiertos como los famosos MOOC, acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses, cursos gratuitos en línea de disciplinas tan variadas como programación, creatividad, idiomas o salud. En diez años, cien millones de estudiantes ya han realizado alguno de los más de trece mil MOOC organizados por casi un millar de universidades de todo el mundo. Hoy es posible formarse con los mejores especialistas del mundo sin moverse del salón de casa a través de plataformas como Coursera, de la Universidad de Stanford, o EdX, con MOOC organizados por el MIT y la Universidad de Harvard, o Miríada X, una de las plataformas con más cursos en lengua castellana. Los MOOC no han llegado todavía a la educación obligatoria, seguramente debido a una visión restrictiva del currículo y por las limitaciones de la legislación educativa. Pero, con sinceridad, creo que la creación de cursos en abierto para estudiantes de secundaria, que pudieran llevarse a cabo de forma no presencial y autónoma, sería un ingrediente muy interesante que debería poder complementar la formación del alumnado. Combinar la formación presencial con la no presencial y en abierto mejoraría su motivación, ampliaría y diversificaría sus aprendizajes, y los abriría a una metodología que les sería útil para «aprender a aprender» durante el resto de su vida. Un sistema educativo de calidad tendría que ser capaz de crear y ofrecer a los jóvenes cursos MOOC de temáticas que les abrieran las puertas a espacios de aprendizaje motivadores para continuar su desarrollo. ¿Cuántos alumnos optarían hoy por cursos de digitalización de videojuegos, realidad aumentada, salud y alimentación, fotografía, criminología, coaching o psicología elemental, si dispusieran de la posibilidad de renunciar a una parte de su currículo presencial para acreditar de forma virtual estos aprendizajes? Hoy ya disponen de las herramientas, solo hay que estructurar nuevos formatos educativos que den respuesta a las necesidades de formación actuales. Como ya he reiterado, de nada servirá la tecnología sin modificar los objetivos de aprendizaje. Elaborar herramientas que escaneen exámenes o garanticen que un estudiante no copia, o que generen de forma automática más ejercicios repetitivos, no aportará prácticamente nada nuevo ni

mejor a lo que ya hacían en los años noventa del siglo pasado las máquinas que detectaban marcas de lápiz 2B en exámenes de tipo test. De nuevo, lo más importante será definir cuáles deben ser los indicadores que realmente aporten conocimiento útil para desarrollarse en la sociedad del conocimiento.

DE TAL PALO, TAL ASTILLA

Es habitual que se organicen debates en los medios de comunicación, en mi opinión bastante estériles, sobre el uso de la tecnología en las escuelas. Sin ir más lejos, el gobierno francés, en agosto de 2018, aprobó una ley que prohibía el uso de los móviles durante la educación primaria y secundaria. Está claro que es opinable definir qué se debe considerar un uso adecuado de la tecnología en la escuela, pero desde el punto de vista educativo cualquier prohibición que no venga acompañada por un uso social alineado con las prohibiciones escolares, no suele ser demasiado efectivo. Por poner un ejemplo bastante lejano, aunque ilustrativo, no por obligar a llevar uniforme dentro de la escuela, los alumnos harán un uso más adecuado de la forma de vestir cuando salgan del recinto escolar. He visto a muchos estudiantes de escuelas en que se lleva uniforme sustituirlo, apenas salen a la calle, por vestimentas del todo provocativas y extremadas. A menudo, cualquier prohibición en un centro educativo erradica el conflicto dentro del mismo, pero no educa en el buen uso de la cuestión de que se trate. Lo mismo pasa con el móvil o la tecnología; si la escuela los evita, renuncia a participar del proceso educativo de enseñar a hacer de ellos un uso responsable. Sinceramente, creo que poner el foco en la escuela es un error. En mi opinión, la escuela tiene que incorporar el uso de la tecnología como instrumento de apoyo al aprendizaje y contribuir al desarrollo de actitudes personales adecuadas para aprender a utilizarla, pero también creo que debe ser toda la sociedad quien se involucre en acompañar y modelar a los jóvenes en el uso inteligente, racional y respetuoso de la tecnología.

No hay ningún elemento más atractivo hoy para un adolescente que un móvil. Incluso para un niño, no existe nada más goloso y seductor que hacer llegar un dispositivo móvil a sus manos. Hay quien ha definido la tecnología como la nueva heroína de nuestra sociedad. ¿Cuántos lectores no deben de haber visto a bebés en un cochecito cautivados por los dibujos del móvil de su progenitor?

¿En cuántas comidas con familiares o amigos los niños no acaban con los móviles de los adultos entre las manos para que estos puedan mantener conversaciones sin interrupciones? A todos aquellos lectores que van a recoger a sus hijos a la escuela, les animo a mirar cuál es el primer gesto que hacen los jóvenes apenas ponen los pies fuera del centro. Está claro que el aparato no determina el comportamiento, sino que son los valores y la moral de las personas lo que establece su uso, pero es indudable que en especial el móvil se ha convertido en una prolongación artificial de nuestras vidas. Diferentes estudios apuntan que los jóvenes menores de 24 años muestran una gran dependencia. Más de la mitad, un 54 %, aseguran que llegan a mirar el móvil más de diez veces por hora. No podemos perder de vista, sin embargo, que el principal aprendizaje de los niños es el que reciben de los adultos de su comunidad. También ellos son muy dependientes de esta tercera mano. Tomando un café o en el autobús, o cualquier otro momento puede ser bueno para desbloquear el smartphone y mandar un mensaje o clicar algún like. Estas consultas comportan una media diaria de 3 horas 51 minutos enganchados al teléfono. La educación escolar no parece suficiente ante un producto tan generalizado. A pesar de la intensa educación vial que se lleva a cabo en las escuelas, no es extraño que nuestros jóvenes, y desgraciadamente también nuestros niños, crucen las calles con independencia del color del semáforo. No hacen nada diferente de lo que hacemos los adultos, este es el verdadero aprendizaje social, sin lugar a duda mucho más potente que el escolar. Educar con el ejemplo no es solo una forma de educar, es la única forma de educar.

Mientras que a la mayoría de los adultos no se nos pasaría por la cabeza dar las llaves del coche a un niño de 11 o 12 años para que se pudiera desplazar por la red viaria del país, encontramos natural, en cambio, que tenga a su alcance un dispositivo móvil con el que puede circular de forma indiscriminada por la red digital, en la que puede acceder a cualquiera de sus intereses, pero también a la pornografía en edades muy tempranas, o darse de alta en redes sociales como Instagram o WhatsApp sin saber siquiera si puede hacerlo. Posiblemente la mayoría de los lectores tampoco debe saber que la edad mínima requerida por la Unión Europea para darse de alta en estas redes sociales pasó a ser de 16 años. Esto significa, por extraño que parezca, que prácticamente ningún alumno de secundaria debería disponer de acceso a estas redes. Como ya he dicho, en ningún caso soy partidario de las prohibiciones indiscriminadas, pero también me parecería insensato pensar que no hacen falta unos niveles mínimos de madurez y responsabilidad para utilizar determinadas herramientas o aplicaciones digitales. Personalmente creo que el teléfono móvil llega demasiado

temprano a manos de nuestros niños, por lo común para compensar los miedos de los adultos cuando nuestros hijos empiezan a ir solos por la calle. En este sentido, es interesante observar sociedades como las nórdicas, donde los niños ya a los seis o siete años van solos a la escuela, incluso en metro, porque toda la comunidad se vuelca en garantizar su seguridad y autonomía. Todo un ejercicio de madurez y responsabilidad social. En ciertos ámbitos, otros países también han encontrado transiciones hacia la edad adulta mediante el acompañamiento parental como paso previo para alcanzar la autonomía. En algunos estados de los Estados Unidos, por ejemplo, se puede obtener el carné de conducir a los 16 años, o a los 17 en Alemania, pero los menores tienen que conducir acompañados por un adulto hasta los 18 años. Me parece una estrategia excelente para tutorizar los buenos usos en la conducción, una estrategia que sería del todo extrapolable al uso de las herramientas digitales. Las escuelas tenemos que poder educar a los niños, y concienciar también a las familias para consensuar usos adecuados de la tecnología por parte de los más pequeños para que desarrollen competencias que los conviertan en buenos usuarios. Si los educamos con fundamentos de autoestima serán menos vulnerables a la dictadura de los likes, tan presente en la autoimagen de los jóvenes actuales. Si los ayudamos a comprender mejor los medios audiovisuales que tanto consumen, con una sólida mirada crítica, sabrán interpretarlos mejor, serán capaces de identificar con más facilidad las populares fakes news, así como de desarrollar la sana costumbre de hacerse preguntas para comprender mejor las novedades que la tecnología continuará aportando en el mundo en que vivan. Sin un pensamiento crítico, apenas se diferenciarán de una máquina. Cuando la verdad absoluta se impone a la relativa, tenemos una sociedad acrítica. Si los educamos en un sensato y respetuoso uso de las redes sociales, incluso tutorizando su alta antes de la edad recomendada para que no lo hagan solos, sacarán provecho de las bondades de las conexiones entre las personas que viven en un mundo globalizado.

No pretendo exhibir una postura conservadora hacia la tecnología, sino todo lo contrario; me parece una apuesta liberal para ejercer en libertad los derechos de los niños en consonancia con toda la comunidad. Es ahí donde debe confluir la coherencia entre lo que les pedimos y lo que hacemos. Si hemos colgado sus fotografías en nuestras redes sociales desde que nacieron, no podemos esperar que comprendan las consecuencias del rastro digital que ya hemos configurado para ellos antes de que hayan tomado su propia decisión al respecto. Necesitamos consensuar buenos usos que hallen un equilibrio entre beneficiarnos de las bondades que nos proporcionará la tecnología y dar con

espacios fuera de ella donde desplegar otras habilidades y comportamientos humanos indispensables, por ejemplo la conversación o la observación. En Nueva York ya existen locales que aplican descuentos de un 10 % si no se utiliza el teléfono móvil mientras se come. Quién sabe si un día, como ha pasado con el tabaco, se prohibirá el móvil dentro de los restaurantes, o simplemente no lo sacaremos porque habremos decidido como sociedad que no está bien, como en su momento pasó con los papeles que se tiraban al suelo por las calles. O tal vez, por el contrario, estaremos conectados de forma permanente con chips implantados, que ya serán una prolongación más de nuestra manera de vivir y acaso de aprender. El futuro es incierto, pero no hay duda de que disponer de una formación sólida en valores nos permitirá afrontarlo con muchas más garantías.

No hay ninguna duda de que la tecnología ha venido para quedarse en nuestras vidas y también en nuestras aulas. El tsunami tecnológico ha entrado con tanta fuerza y velocidad en nuestra existencia que, a menudo, las conductas éticas y morales que lo tendrían que acompañar se ven superadas por la celeridad de los cambios con que la tecnología impregna casi toda la sociedad.

De alguna manera, jóvenes, adultos y educadores nos hemos visto arrollados por una nueva forma de comunicación, consumo y ocio que apenas si está en los inicios de un futuro tan apasionante como desconocido. Por supuesto, como ya he reiterado, la tecnología también presenta su lado oscuro, especialmente con respecto a una juventud que se encuentra ante una red infinita con acceso indiscriminado e ilimitado. Este hecho permite que cualquier niño de cualquier edad pueda acceder a mundos que, durante generaciones, han estado prohibidos. Sin duda, parto de una educación personal reprimida y ya desfasada en la que se nos regulaba qué películas podíamos ver en televisión según el número de rombos con el que empezara el filme, y en ningún caso pretendo promover alarmismos, más bien al contrario. Cada generación ha considerado que sus jóvenes iban a perder el control de su juventud, pero creo que especialmente las familias y los docentes de hoy tenemos que tomar las riendas de la formación de nuestros niños para tratar de construir pautas compartidas, que los puedan ayudar a hacer un uso crítico e inteligente de estas herramientas. Me permito hacer algunas recomendaciones al respecto, sabiendo de sobras que no se pueden poner puertas al campo, pero sí adquirir conciencia de algunos buenos hábitos, especialmente domésticos, que sembrados en la infancia se podrán recoger en la juventud de nuestros hijos, cuando deban ser capaces de abordar situaciones tan complejas como la comunicación vía WhatsApp, la tiranía de los likes o herramientas siempre emergentes como la actual This-Crush, el último Tinder

para adolescentes. Me parece indispensable crear buenas rutinas familiares que permitan consolidar fundamentos educativos hacia las TIC perdurables en el tiempo, en las que las escuelas participemos activamente, tanto ofreciendo espacios de debate y concienciación como apoyando a las familias para que puedan encontrar pautas comunes que den coherencia a sus respectivas decisiones individuales. En los últimos años, en la escuela Sadako hemos ofrecido un modelo de compromiso de uso doméstico de la tecnología que firman familia y alumno, comprometiéndose a mantener determinados hábitos. Es un documento editable que cada familia ajusta a su realidad y a sus costumbres, pero que pretende ser un punto de partida que ofrece la escuela para que sirva de referente a todas aquellas familias desorientadas al respecto.

Móviles usados como parking

A menudo nos hace gracia que nuestro hijo, cuando es pequeño, sea capaz de utilizar un móvil o una tableta casi como un adulto. Pero nuestros buenos o malos hábitos en el uso de la tecnología en la infancia serán los que posiblemente tracen un camino del que será difícil que puedan salir cuando sean mayores. Demasiadas veces la tecnología se convierte en una herramienta de aparcamiento de nuestros hijos, para que no hagan ruido en la sala de espera o nos dejen hablar tranquilos mientras cenamos con unos amigos, o bien simplemente para poder trabajar en casa. Educar es exigente y requiere tiempo, dedicación, esfuerzo y renunciaciones, y estos malos hábitos son incompatibles con actitudes de reprobación de conductas de nuestros jóvenes.

Por otra parte, también es necesario que los niños se aburran, descubran, manipulen y aprendan a interactuar de forma correcta con espacios y personas, libres de tecnología.

De tal palo, tal astilla

Como he dicho, el comportamiento de los adultos es el principal instrumento de modelado de nuestros niños. Miremos qué uso hacemos nosotros de los móviles y la tecnología en general y podremos intuir cuáles serán los hábitos que posiblemente más adelante reproduzcan nuestros hijos adolescentes. En general, hemos construido un argumentario propio de justificación del uso indiscriminado

del móvil ante el resto de la familia. A menudo justificamos nuestra propia atención al móvil con frases como: «Enseguida, que ahora estoy mirando el periódico», o «Un momento, que tengo un mensaje muy importante», o «Un segundo, que le tengo que decir algo a la abuela»... De una forma casi inconsciente, el móvil dificulta la continuidad de las conversaciones propias y, en especial, interrumpe los momentos de conversación o de atención a nuestros hijos. ¿Cuántas veces al día dejamos de responder a una pregunta de nuestros hijos u, ocupados con nuestro móvil, no los miramos mientras nos hablan? Lógicamente, cuando estos niños sean jóvenes no darán la misma importancia a aquello que resulte relevante para nosotros, siendo así que para ellos un WhatsApp con un emoticono gracioso sea suficiente para no poder esperar a darle respuesta, y entonces quizá les recriminemos su falta de atención.

La cena, un espacio de encuentro

Las comidas familiares tradicionalmente han sido espacios muy estimados de modelado familiar. En la actualidad, a estos espacios de convivencia, como en su momento fue el televisor, se ha añadido un nuevo invitado: la tecnología, que a menudo acapara toda la atención. Algunas familias han creado el cesto de los móviles como buen hábito familiar. Un reducto donde se propone dejar todos los móviles antes de sentarse a la mesa. Para las familias más aventajadas en el buen uso de la tecnología, en estos cestos también se dejan los móviles en otros momentos, como antes de ir a dormir o al entrar en casa. Incorporar estas rutinas antes de que nuestros hijos tengan móvil facilita mucho que estos se adhieran a una política que ya forma parte del talante familiar.

Pactar el tiempo de uso

Como ocurría con la televisión en la generación anterior, pactar el tiempo de uso de la tecnología permite abrir ventanas a otros intereses y motivaciones. A menudo, el acceso indiscriminado a la tecnología inhabilita la presencia de otros tipos de juegos o de conversaciones, debido a un poder de seducción con el que difícilmente se podrá competir. Más allá del tiempo concreto, el simple hábito de acordar cuándo, dónde y para qué se utiliza una tableta o un móvil conlleva una rutina comunicativa entre los adultos y nuestros hijos que abre la puerta a futuros

pactos de gestión probablemente más complejos.

Mi primer móvil

El móvil tiene un atractivo sexy tan alto que supera su necesidad real. Por eso se convierte en el objeto de deseo de cualquier niño casi desde el momento en que nace. Pero el principal argumento de autojustificación que a menudo utilizamos las propias familias para incorporar el móvil en la vida de nuestros preadolescentes apela a su seguridad y a su autonomía. Este argumento objetivo no valida dejar en manos de niños muy jóvenes una puerta abierta a todo tipo de contenidos, sin un filtrado previo que los adecúe a su edad. ¿Por qué un niño de 12 años no se puede poner al volante de un vehículo o comprar un arma? ¿Por qué no es recomendable el consumo de alcohol en menores? ¿Por qué tenemos tantos argumentos de peso para dar respuesta a estas preguntas y no somos capaces de aplicarles ninguna restricción cuando se trata del móvil? Quizá no haya que regular por decreto el momento en que un niño pasa a tener móvil, ya que sobre todo depende del nivel de madurez y responsabilidad de nuestros hijos, así como de la coherencia del modelado familiar. Pero sería interesante un acuerdo tácito, a modo de recomendación, para que nuestros jóvenes llegaran mucho más tarde a la posesión de un dispositivo móvil inteligente. Y regresando al argumento de la seguridad, animaría a las familias a comprar a sus hijos un primer móvil solo para llamar y enviar mensajes, mucho menos sexy, pero que objetivamente resuelva con pulcritud la necesidad para la que inicialmente se requiere: poder llamarnos si hay una urgencia.

Las potencialidades de las tecnologías están a la vista desde hace muchos años. El mundo de la educación cuenta con oportunidades digitales que se multiplican día a día. Pero la tecnología en sí misma no es ni buena ni mala, todo depende del uso que se haga de ella, y así ha sido en el pasado y seguirá siéndolo en el futuro. Ciertamente es que el crecimiento exponencial de la tecnología llevará de forma irremediable a la sociedad a tener que discriminar qué usos serán o no adecuados. Vemos bien incorporar chips a nuestras mascotas para que puedan ser identificadas en todo momento, pero ¿qué nos parecería colocar estos mismos chips a nuestros hijos, por ejemplo, en países con un alto riesgo de ser secuestrados? O simplemente, ¿qué nos parecería activar aplicaciones en los

móviles de nuestros hijos para poderlos geolocalizar en cualquier momento?

En todo caso, me parece indispensable que familias y educadores dediquemos tiempo a promover el pensamiento crítico en nuestros jóvenes, para que aprendan a preguntarse por los pros y contras de las herramientas que seguirán incorporándose a sus vidas. Por otro lado, la escuela deberá potenciar aún más la educación familiar, apoyando a las familias a converger en estrategias comunes que las ayuden a definir un marco común, para que sus hijos utilicen la tecnología desde contextos seguros y adecuados a su edad.

DOCENCIA COMPARTIDA, UNA NUEVA PERSPECTIVA EDUCATIVA

La tarea docente puede ser un trabajo muy solitario. Como dice Michael Fullan, asesor de Educación del primer ministro de Ontario durante diez años e impulsor del cambio de modelo educativo en Canadá, el aislamiento en el aula es un error histórico de la profesión. Ocultos tras los límites de las paredes del aula, los docentes han de abordar muchas situaciones complejas, con realidades que pueden ser muy crudas en el caso de algunos niños. A menudo deben asumir y cargar con los propios errores y afrontar la incapacidad del sistema para dar respuesta a las necesidades urgentes de algunos alumnos y familias. Los educadores estamos acostumbrados a tomar un número elevado de decisiones trascendentales de forma cotidiana y aislada. Como explica Fullan⁹, el aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a las nuevas ideas y a soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule y provoca conservadurismo y resistencia a la innovación.

La docencia compartida se erige hoy en un modelo que busca todo lo contrario. Aspira a involucrar a un grupo de docentes, ya sean maestros titulares del curso, maestros de apoyo o incluso familias, a trabajar de manera intencionada y regular, cooperativamente, con el objetivo de apoyar al alumnado en el aprendizaje. El hecho de romper con el patrón educativo, que por defecto es de un solo docente por materia y sesión de clase, propicia escenarios nuevos de aprendizaje y abre un marco de posibilidades de mejora personal y profesional. Así pues, la docencia compartida no se puede valorar solo como una metodología inclusiva de apoyo al alumnado, sino que debe considerarse también como una fuente de aprendizaje para el profesorado que participa en ella.

En Sadako, hace ya bastantes años apostamos por organizar aulas cooperativas donde alumnado y docentes trabajamos en equipo. Esta clase de aulas son espacios de aprendizaje con cincuenta o sesenta alumnos, según la etapa; en ellas, estudiantes y profesores trabajamos de forma cooperativa. Esta estructura ha permitido crear un marco docente, totalmente nuevo para nosotros, en el que hemos tenido que adentrarnos y aprender. Compartir la docencia con otros compañeros de profesión, incluso de especialidades diferentes, nos ha permitido construir estructuras interdisciplinarias de aprendizaje, a nuestro juicio de mayor

calidad y sumamente gratificantes. Pero, al mismo tiempo, hay que ser conscientes de que para ejercer modelos de codocencia o multidocencia se requieren competencias profesionales de alto nivel y es indispensable la implicación personal. Todos los que nos hemos adentrado en modelos de multidocencia hemos tenido que superar nuestros propios miedos, además de ejercitar nuestras fortalezas y debilidades profesionales y emocionales, y crear un clima de confianza y cooperación con nuestros compañeros, todo lo cual nos ha permitido continuar creciendo como profesionales y como equipo. Hemos tenido que aprender a abordar situaciones cotidianas que, mal gestionadas, dan lugar a vivencias que perturban el propio bienestar, el del equipo de trabajo y, sin duda, el de nuestros estudiantes. En suma, hemos necesitado desarrollar una cultura cooperativa que también inspirara a nuestro alumnado.

En el caso de Sadako, optamos por la multidocencia con la voluntad de crear un modelo más inclusivo. Que ningún alumno tuviera que ser atendido nunca fuera del aula que comparte con sus compañeros. Desde el principio decidimos que todos los integrantes del equipo psicopedagógico dejaran de dar atención puntual fuera del aula a alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas, que se incorporaran dentro del aula ordinaria, priorizando al docente en lugar del apoyo directo al alumno con dificultades. La capacitación de los profesores y maestros garantiza una inclusión más completa, ya que esta no depende exclusivamente de la presencia física del especialista de educación especial. Este modelo de codocencia, con la incorporación de las aulas cooperativas (doblando el número de alumnos), lo descubrimos en la escuela Padre Piquer de Madrid, y nos abrió las puertas a la multidocencia, un escenario fascinante de cooperación.

Pero las estructuras de docencia compartida admiten muchas formas de organización, tanto aquellas limitadas a que el maestro de apoyo atienda dentro del aula al alumno con más dificultades, como otras con mayor potencial en que dos o más docentes diseñan las actividades de enseñanza-aprendizaje que llevarán a cabo en el aula, participando en el acompañamiento y evaluación de todo el alumnado. La docencia compartida puede contemplarse desde dos vertientes: la de ofrecer un modelo más inclusivo y de apoyo a todo el alumnado, y la de procurar que los docentes adquieran mayor capacidad de aprendizaje entre iguales.

Dada la complejidad de incorporar esta propuesta metodológica, me parece importante analizar pros y contras con más detenimiento.

VENTAJAS DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

Mejora la propuesta de enseñanza

Cuando un equipo de docentes comparte el aula, complementa sus fortalezas personales y compensa sus debilidades. Cuando los docentes trabajan juntos, cada uno aporta su propio estilo, sus ideas y destrezas, su propio bagaje cultural y personal, y esto sin duda mejora las propuestas de enseñanza-aprendizaje que se ofrecen en el aula. Un maestro complementa al otro, apoya al otro, en aquello en que es más competente, e incluso ocupa el espacio del otro cuando este lo necesita.

Reparte responsabilidades

Trabajar en equipos docentes reparte la responsabilidad, incentiva la creatividad y construye comunidades. Las decisiones ya no se toman en solitario, sino que se debaten y se acuerdan de forma colegiada. Este cambio de rol minimiza la presión del docente, que antes decidía en solitario. Juntos, contrastan puntos de vista diferentes, toman decisiones y se apoyan, y asumen conjuntamente las consecuencias.

Aporta una mejora profesional

Un educador puede trabajar con los mismos tics en su práctica docente durante toda su vida activa. Hay maestros que se han pasado cuarenta años gritando a su alumnado o trabajando las mismas fichas sin que nunca hayan podido contrastar su práctica con la de sus propios compañeros de centro o incluso del mismo curso. Con una mínima buena disposición, el simple hecho de trabajar junto a otros educadores en el aula permite observar nuevos estilos, cuyas bondades, con voluntad permeable, pueden incorporarse a la propia docencia. Reconocer las competencias de los demás supone asimismo un ejercicio de empatía muy pertinente en la mejora docente. En estadios de madurez de los distintos equipos

trabajando con prácticas de docencia compartida, resulta extremadamente interesante incorporar actividades de observación reflexiva. Es decir, prácticas activas de observación entre iguales del trabajo educador. Un escenario excelente de mejora profesional, complicidad y sinceridad altamente recomendable.

Mejora la personalización del aprendizaje

Con el inicio de curso comienza para muchas familias una especie de lotería donde se asigna un maestro o tutor a cada alumno. Aun aceptando el supuesto de que todos los educadores estemos plenamente capacitados para gestionar la diversidad del alumnado, está claro que no tenemos el mismo entendimiento ni complicidad con el conjunto de los alumnos. Este azar en la asignación de tutores y maestros a cada curso se minimiza cuando quien atiende a los estudiantes son equipos multidocentes que multiplican estilos y, por consiguiente, aumentan las posibles interacciones positivas de los niños con alguno de los maestros del aula. Este hecho no es menor, pues tiene un peso específico muy relevante en el bienestar y la autoestima del alumnado, elementos clave para el aprendizaje.

Mejora la inclusión y la atención individual

Cuando un maestro educa en solitario, a menudo no dispone ni del espacio ni del tiempo suficiente para dar respaldo a los problemas de los alumnos. Esta situación, lógicamente, se agrava si se practica una educación desde el paradigma tradicional de enseñanza transmisora, donde se disminuye la autonomía del estudiante y se depende de forma mayoritaria de un docente ocupado en impartir su clase magistral o en el apoyo directo a cada uno de sus alumnos. En cualquier caso, compartir la docencia facilita duplicar los roles dentro del aula y permite que mientras uno de los docentes da pautas o instrucciones al alumnado, otros pueden acompañar a alumnos concretos que requieran atención en ese momento, o simplemente puedan observar, evaluar o reconducir las situaciones inadecuadas que se produzcan. Esta alternancia de roles reduce notablemente el impacto que puedan tener los alumnos más disruptivos en la dinámica de un grupo-clase gestionado por un solo docente.

Supone una palanca de innovación

En un centro donde cada maestro trabaje de forma aislada, la incorporación de cualquier proceso de cambio dependerá de las destrezas de todos y cada uno de los docentes del organismo. Esto dificulta, y mucho, la implantación sistémica de cualquier novedad educativa, incluso consensuada por el equipo. Por el contrario, en los equipos multidocentes basta la capacitación de uno de ellos para que el resto pueda adquirir, por simple permeabilidad, los conocimientos indispensables en este cambio metodológico o didáctico.

Facilita el aprendizaje de los noveles

Cuando un maestro recién salido de la facultad se incorpora por primera vez a la enseñanza en un equipo multidocente, dispone de un magnífico escenario de formación, donde compartirá y ampliará sus conocimientos previos bajo la tutela de alguien con mayor experiencia, ducho en el estilo educativo del centro. Lógicamente, disponer de equipos multidocentes heterogéneos, tanto de edades diversas como de perspectivas culturales o de conocimientos distintos, enriquecerá el debate y la creación pedagógica que vaya a compartir el equipo con el conjunto de estudiantes. En los centros públicos que sufren una itinerancia muy elevada del profesorado, se convierte en una metodología muy exitosa para dar continuidad al estilo y al proyecto del centro.

Promueve el aprendizaje cooperativo

Por supuesto, aprender en un aula donde los docentes cooperan, discuten, contraponen ideas y toman decisiones de forma colegiada supone un modelado extraordinario para el estudiante, que aprende a cooperar inmerso de lleno en una cultura cooperativa. La empatía y el modelado docente son uno de los instrumentos más eficientes de formación del alumnado. De un aula donde se comparte la docencia, se desprende un entorno de cooperación que, con toda seguridad, aporta al alumnado un modelo educativo que de alguna forma será capaz de traducir a su aprendizaje y, probablemente, a su manera de vivir en sociedad, llegando a cuestionar y a comprender mejor la pluralidad de opiniones

o de estilos.

DESVENTAJAS DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

Precisa una aceptación del cambio

A los humanos en general nos desagradan los cambios, y los educadores acostumbrados a trabajar en solitario pueden manifestar poca predisposición a trabajar en equipo. La docencia compartida solo es efectiva si los maestros quieren involucrarse de forma cooperativa en una tarea difícil, ya que implica renunciar a la propia manera de hacer de cada uno, y a pesar de que aporte muchos beneficios personales y profesionales, se tienen que saber y querer identificar. Del mismo modo que alguien acostumbrado a vivir solo debe estar dispuesto a ceder cuando decide vivir en pareja o en comunidad, la codocencia inevitablemente requiere de concesiones hacia los demás para que el equilibrio profesional no se debilite o se rompa. A menudo, en los inicios de la docencia compartida aparecen muchas inseguridades cuando pensamos que alguien puede ser testigo de nuestras debilidades, que antes quedaban recluidas entre las paredes del aula. Superada esta fase, comprensible, suele desplegarse un escenario excelente donde cada maestro encuentra en el otro el apoyo necesario para compensar sus debilidades.

Conlleva dinámicas negativas

Hacen falta docentes con perfiles bastante flexibles para garantizar el bienestar de los equipos multidocentes. Los maestros y educadores con egos que ocupan mucho espacio, con demasiada autoestima o con muy poca, o conflictivos, que los hay, pueden ser muy problemáticos en un equipo de trabajo. La docencia compartida es como bailar en pareja, se precisa el máximo de sincronía para que el bienestar y la eficiencia fluyan de la simbiosis entre sus miembros. Piénsese que muchos equipos multidocentes trabajan más horas con sus compañeros en el aula que haciendo vida familiar con sus propias parejas. Configurar equipos multidocentes equilibrados y saludables es una tarea importante, pues estratégicamente deben saber planificar bien los equipos directivos. También hay

que tener presente que cualquier pequeña desavenencia mal gestionada será percibida de forma inmediata por los alumnos, de lo que se deriva un modelado contradictorio con el que se pretendía.

Requiere tiempo

La docencia compartida requiere más tiempo y energía. A diferencia de lo que pasa cuando trabajas solo, compartir la docencia exige planificar cuidadosamente roles, intervenciones y acciones dentro del aula de forma compensada y armónica, y está claro que estas negociaciones precisan más tiempo que la toma de decisiones unilateral. Ciertamente, con las estructuras actuales previstas falta tiempo para la coordinación y la evaluación, y demasiado a menudo se acaba planificando in situ en el aula. También es cierto que, como explicaba Jean-Jacques Rousseau, en educación hay que saber perder el tiempo para ganar. Lo más importante es tener claro cuál es el papel que consideramos desempeñar como educadores, y entonces definir a qué hay que dedicar el tiempo del que disponemos. El maestro ha de liberarse de la sobrecarga de ser el transmisor del conocimiento en el aula para disponer de tiempo de calidad y dar forma a otras estructuras metodológicas más productivas, por ejemplo, la docencia compartida.

Se puede convertir en una estructura rígida

Una de las bondades de trabajar con equipos multidocentes es el rango de roles y estructuras metodológicas que se pueden adoptar. Para evitar negociaciones o planificaciones más costosas, a veces es posible caer en rutinas donde cada docente se encasille en un mismo rol o en una estructura rígida del trabajo con el alumnado. En un aula donde diferentes docentes compartan la gestión se pueden configurar agrupaciones diferentes de estudiantes o trabajar de manera simultánea en grupos más reducidos o desde motivaciones e intereses diferentes. De la capacidad pedagógica que muestre el equipo se desprenderán o no estas y otras riquezas potenciales de la docencia compartida.

Puede resultar más caro

Como cabía prever, trabajar con el mismo número de alumnos y con un número de docentes más alto resulta bastante más caro. También es cierto que tradicionalmente en las escuelas se ha optado por componer agrupaciones flexibles que reduzcan el número de alumnos para trabajar con más docentes, pero de forma aislada. Transformar estas estructuras en equipos multidocentes no supone un coste añadido. La otra opción utilizada por muchas instituciones es incrementar el número de alumnos para poder aumentar el de docentes en el aula. Es una obviedad decir que la inversión óptima y deseable sería la de mantener las ratios de alumnos incrementando plantillas.

Como he apuntado en capítulos anteriores, al contrario de lo que pueda parecer, de las muchas políticas educativas descritas esta no es la más costosa. Es decepcionante ver cómo la administración se plantea reducir ratios de alumnos por aula en lugar de promover incrementos de plantilla que permitan la docencia compartida. En mi opinión, se trata de un error estratégico grave. La docencia compartida es la estrategia metodológica y de política educativa más determinante para implantar procesos de innovación de calidad en un centro. Como indican los resultados del informe Talis, un estudio anual de la OCDE sobre enseñanza y aprendizaje, los docentes españoles se encuentran entre los que menos colaboran, con frecuencia trabajando aislados dentro de su aula. Solo el 24 % declara participar en alguna red de colaboración para diseñar planes de docencia o compartir material pedagógico, frente al 40 % de media en los países de la OCDE. Es importante respetar la autonomía de los docentes, pero ahora mismo es indispensable incrementar la presencia de una cultura cooperativa que empodere a los docentes en la transformación educativa. Como dice Andrea Schleicher, director de la OCDE, los líderes de cada centro tienen que conectar a los docentes para formar comunidades y crear redes con otras escuelas.

Por supuesto, la docencia compartida no es la única respuesta para acabar con todas las problemáticas de la enseñanza, tanto del alumnado como de la administración, pero es un paso determinante hacia la construcción colectiva de una nueva educación. Trabajar en equipos multidocentes no siempre resulta cómodo, pero es innegable que induce a los docentes a desplegar nuevas estructuras metodológicas que, a menudo, rompen con la hegemonía del paradigma tradicional de la enseñanza transmisora, basada en superposición de asignaturas y lecciones en que los docentes son la fuente de conocimiento y los alumnos los receptores.

No quisiera terminar este capítulo sin establecer una correlación con la medicina, un área del conocimiento que por su valor social admite muchos paralelismos con el ámbito educativo. Ante el escenario no deseable de sufrir alguna enfermedad importante, si pudiéramos elegir entre ser atendidos por un especialista o por un equipo interdisciplinario de especialistas, ¿qué elegiríamos? Cada niño es un mundo y cada familia un universo, y un solo docente, incluso el más capacitado, solo dispone de la propia perspectiva para analizar, decidir e intervenir. Como en medicina, cuando un equipo docente multidisciplinario comparte y debate la realidad de un alumno y de su familia, despliega una gama de visiones muy superior, que, con seguridad, enriquecerán su intervención.

LA EVALUACIÓN, UN NUEVO ALIADO

Gran parte de la generación actual ha tendido a mitificar el valor del examen como herramienta garante del aprendizaje, en una confusión más que generalizada entre evaluación y calificación. Una generación en la que la evaluación ha formado parte del engranaje de poder institucionalizado en las aulas. Pero ¿ha sido eficiente este modelo? ¿Cuántos de los lectores sabrían resolver hoy una ecuación simple de segundo grado ($x^2+2=6$), o saben por qué la sangre es roja o quién escribió El alcalde de Zalamea? O mejor aún, ¿conocen el argumento de este libro escrito en 1636? De hecho, la cuestión central se plantea si estos tendrían que ser considerados aprendizajes relevantes en una educación del siglo XXI. No digo que no puedan ser aprendizajes interesantes, pero en ningún caso hay suficientes argumentos fundados para que una densidad tan importante de aprendizajes memorísticos o mecánicos se conviertan en el articulado de nuestra enseñanza. Sirve de poco ser capaces de recitar un montón de leyes físicas si luego no sabemos explicar por qué vuela un avión o cómo funciona el inodoro de casa para que siempre quede agua en el fondo. Sirve de muy poco estudiar las pirámides alimentarias si no se incorpora la responsabilidad individual por mantener una nutrición personal adecuada y equilibrada.

TEACHING TO THE TEST

En nuestro sistema educativo se impone el teaching to the test, que implica reforzar la didáctica más tradicional y la obsesión por la disciplina de un alumnado sometido a comprobaciones continuas de sus estándares. De ahí que, a medida que el niño crece, los exámenes se conviertan en su principal propósito de aprendizaje. El alumno atiende, escucha y aprende con el objetivo esencial de aprobar un examen, que le ha de permitir al fin aprobar la materia y el curso.

Pero ¿es el examen la herramienta más eficiente para garantizar el aprendizaje? Una de sus principales debilidades, en su forma clásica, es que se apoya sobre aprendizajes aislados que a menudo no conectan con la realidad del alumno. Esta

desconexión no permite un aprendizaje comprensivo, lo que induce al estudiante a memorizar... para poco después olvidar. El cerebro humano tiende a olvidar aquello que no utiliza o que no conecta con lo que somos o hacemos. Y en general, los exámenes no están diseñados con este propósito.

El principal problema del examen no se halla en la técnica en sí misma, sino en haberse convertido en la herramienta principal de evaluación del sistema educativo, en especial en secundaria y de forma inapelable durante el bachillerato. Un examen podría ser parte del aprendizaje, pero no su objetivo. En un aprendizaje competencial, al partir de situaciones cercanas a la realidad, un examen aporta muy poca información. Sobre todo, proporciona datos subjetivos sobre la capacidad de memorizar del alumno o de su dedicación a prepararlo, pero es garantía de que aquello que se ha estudiado o memorizado perdurará poco. No sé cuántos de los lectores docentes han vuelto a hacer una prueba a sus alumnos dos o tres semanas después de haberla realizado por primera vez. ¿Qué pasaría si a un alumno de bachillerato se le volviera a pedir que pasara la prueba de selectividad un año después, cuando estuviera acabando el primer curso del grado? En el periodo de confinamiento por la covid-19 en la primavera de 2020, afloraron en los medios en boca de opinadores muchos vestigios de la escuela tradicional, pues se insistió mucho en el aprendizaje de los temarios, los contenidos, las recuperaciones y, por supuesto, en los exámenes. Recuerdo en especial una noticia, casi de portada, de la televisión pública donde se expresaba una gran preocupación por cómo garantizar una evaluación justa haciendo exámenes a distancia. La facultad de Telecomunicaciones, entre otras, ya había hecho su primer examen por internet: un examen de tercer curso en el que, para garantizar que no copiarían, los alumnos debían conectar la cámara del ordenador y, además, activar la cámara del móvil, colocada de lado a una distancia adecuada, enfocada hacia ellos y al ordenador, para demostrar que se enfrentaban solos al examen. Tecnología punta para evitar que un alumno de tercero de Telecomunicaciones copie. Un despropósito que muestra la incompetencia del sistema para garantizar aprendizajes relevantes, y que evidencia que gran parte del mismo no ha sabido aprovechar el Plan Bolonia, el cual tenía que convertirse en algo así como el euro universitario y homologar en los mismos parámetros todas las universidades europeas. Un plan que debía incorporar la evaluación continua, las tutorías y el aprendizaje activo y significativo con un nuevo rol del docente en la gestión del conocimiento. Un ejemplo más de que la escuela tradicional todavía perdura en el imaginario colectivo, que convierte este examen en noticia, cuando el verdadero titular, en otros países, sería: «Diez años después de la declaración de Bolonia, una

ingeniería continúa haciendo exámenes puramente memorísticos».

La idea de que los exámenes nos dan visiones objetivas del aprendizaje del alumnado también es otro mito tan inconsistente como arraigado. Pero ¿en cuántas escuelas se da el caso de que de haber dos maestros diferentes que imparten la misma materia, con uno siempre suspende un grupo importante de alumnos, mientras que con el otro aprueban prácticamente todos? ¿No se supone que la evaluación con exámenes es objetiva? O bien, cuando hacemos una prueba oral o escrita a un grupo clase, ¿cuál es la nota media de los aprendizajes del grupo? Pongamos por ejemplo que la nota media alcanzada por los alumnos ha sido de 5,6. ¿Significa eso que, de promedio, los alumnos solo han comprendido o recuerdan un 56 % de lo que se les ha enseñado? Y peor aún ¿qué quedará de ello unas semanas después? De hecho, la nota media de la selectividad es de 6,6. Es decir, con todo el tiempo invertido y los recursos que destina el sistema en esta prueba, el alumnado solo termina recordando el 66 % de lo que se le pide. Si se tratara de la producción de una fábrica, tendría que cerrar. Eso sí, cada año los medios de comunicación dedican un monográfico a los dos alumnos que han alcanzado el 9,9 en la selectividad, que ciertamente los hay y se merecen todo el reconocimiento.

No ahondemos mucho más en la herida. La EBAU, como todo el mundo sabe, es la diana final del sistema educativo postobligatorio, pues se convierte en el argumentario de toda una metodología de aprendizaje dirigida a lograr un buen resultado en esta prueba. Pero ¿realmente ésta garantiza que los alumnos que logran buenos resultados disponen de las competencias adecuadas para ser eficientes en la sociedad del conocimiento? En un mundo tan tecnológico como el actual, ¿tiene sentido que en las EBAU se prohíban las calculadoras gráficas? ¿Serán estos los auténticos escenarios que los futuros ingenieros, matemáticos o físicos tendrán que afrontar? Aunque admito que esta prueba ha evolucionado, y que cada vez muestra un entramado competencial mayor, posiblemente se resolvería parte de sus debilidades si se permitiera que el alumno llevase consigo un móvil, el ordenador o la tableta para realizar el examen. Nada diferente de lo que el estudiante suele hacer en el aula o que hará en cualquier puesto de trabajo que ocupe. Si la EBAU tiene que ser el filtrado —lo que yo discuto— hacia los estudios universitarios y los entornos laborales posteriores, ¿no sería más adecuado pedirles que resuelvan problemas complejos de química, de filosofía o lo que corresponda, similares a otros de contextos reales en los que se van a encontrar y, por tanto, que pudieran apoyarse en la tecnología para evaluar sus verdaderas competencias?

Si coincidimos en la tesis de que hay que reformular los propósitos educativos, entonces la EBAU debería dar un giro copernicano para garantizar que el alumnado que la supere posee, además de conocimientos competenciales de las diferentes áreas de estudio, buena oratoria, creatividad, empatía y capacidad de trabajar en equipo. Esta prueba debería poder validar que cada joven dispone de capacidad de acción, compromiso y transformación, por solo citar algunas de las soft skill que podría recoger este filtrado.

Pero ¿cuál es el motivo principal que hace que las pruebas y exámenes estén tan presentes en nuestras escuelas? ¿Quizá por tradición? ¿Tal vez por la percepción de muchos docentes de que, si el alumnado no los hace, no podrá afrontar los estudios postobligatorios con suficientes garantías? En entornos de la vida diaria, fuera de las pruebas puramente académicas ¿cuántas pruebas persisten en realidad? Para la mayoría de la población, muy pocas: la más popular es la teórica del carné de conducir, y para un 13 %, las oposiciones. Estas últimas posiblemente merecerían un capítulo aparte. En Cataluña el filtrado de las oposiciones para ser un maestro del siglo XXI se realiza a partir de la memorización de un temario de hace más de veinticinco años. Una evaluación anacrónica que, por supuesto, no puede garantizar gran parte de las competencias que hoy tendrá que desplegar un maestro cualquiera en el aula. Pero centrémonos ahora en el carné de conducir. ¿Cómo se explica que con los bajísimos resultados que se obtienen en las pruebas de secundaria, prácticamente la totalidad de la población que se lo propone acaba obteniendo el carné de conducir? Aunque la prueba teórica sea un examen exigente (solo se permita en tres errores) sobre una base de datos de 15.500 preguntas, aprueban a la primera el 46 % de los candidatos, mientras que solo un 20 % se saca la práctica a la primera. Al final, con mayor o menor perseverancia, prácticamente toda la población interesada conseguirá aprobar.

Esto es así porque un examen es solo una prueba, y en la teórica del carné de conducir, como ocurre de modo similar en la EBAU, se dan las condiciones óptimas: hay un propósito y una motivación clara, conseguir un carné para poder conducir toda la vida. Los aprendices van a una autoescuela, que los prepara para adquirir la técnica, la de hacer exámenes tipo test, y después para aprender la práctica y poder conducir en contextos reales. En la autoescuela hay un docente, un instructor, que acompaña el proceso que mayoritariamente realizará el aprendiz de forma muy autónoma. Por último, se utiliza la autoevaluación como instrumento fundamental de autoconocimiento: hacer test una y otra vez con el empeño de acabar siendo capaz de identificar cuándo el aprendiz está

preparado para aprobar. En suma, con la preparación técnica para hacer un tipo de examen, la autoevaluación y un propósito, prácticamente la totalidad de los aprendices logran su objetivo.

Curiosamente, como a menudo pasa en la escuela, una vez que se ha aprobado, se olvida. No sé cuántos de los que tenemos el carné de conducir volveríamos a aprobar la teórica, pero creo que pocos. Y no obviemos el dato del índice de candidatos que aprueban la práctica a la primera (20 %). Es muy ilustrativo de lo que sucede también en las aulas: memorizamos mucho, pero nuestra capacidad de transferir lo retenido a contextos reales, cotidianos o prácticos es muy baja. En mi juventud, para conseguir el carné de moto, además de la teórica solo había que pasar un examen práctico en un circuito donde había que acelerar y frenar y pasar entre dos planchas estrechas para demostrar equilibrio. Se trataba de repetir una y otra vez una rutina hasta ser capaz de ejecutarla sin errores. En mi caso, el problema fue que una vez que ya tuve el carné, me compré una moto que iba con marchas de pedal (la de las prácticas era una vespa con marchas manuales) y tuve que pedir a un amigo que me la llevara de la tienda a casa y me enseñara a conducirla. La práctica escolar a menudo también es básicamente reproductiva, de forma que el alumno encuentra dificultades al aplicar lo aprendido a otros ámbitos o contextos reales.

Como escribió en una ocasión un periodista inglés, hacer exámenes al alumnado para valorar su aprendizaje es como hacer el examen práctico para obtener el carné de conducir con un carro de caballos. Las pruebas a menudo se asocian a un mundo inventado, pero la educación actual debe avanzar mucho más con el fin de educar para la vida que para el examen.

LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL: UN NUEVO PARADIGMA

Vivimos el amanecer de la personalización educativa, un reto que solo se podrá alcanzar con una evaluación más auténtica, comprensiva y holística. Evaluar tiene que ser algo más que poner notas a final de trimestre. Una evaluación continua, orientativa e incentivadora se convierte en un elemento clave para el alumnado que desee aprender, y un instrumento indispensable al servicio de su aprendizaje. Una evaluación formativa debe centrarse en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, incorporar la gestión positiva del error y aportar a los docentes, y de una forma especial al estudiante, evidencias de su aprendizaje.

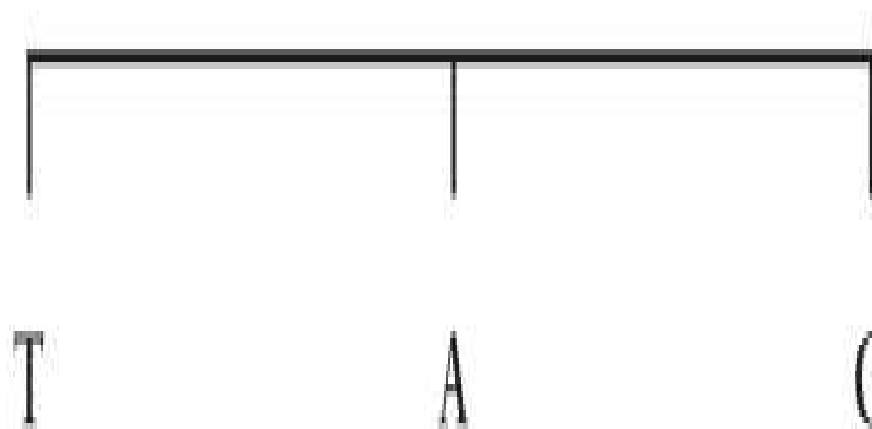
Por lo común, el esfuerzo del alumnado se centra más en aprobar, en la nota, que en aprender. Por el contrario, cuando la evaluación cobra valor para el aprendiz, se produce un cambio radical en la concepción de la evaluación y del propio proceso. Si el alumno comprende que la evaluación es un instrumento que sobre todo le va a ayudar a conocer qué se espera de él durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que le permite identificar sus debilidades y fortalezas, el instrumento deja de ser el propósito para convertirse en el aliado del mismo.

A mi modo de ver, una evaluación competencial y formativa debe cumplir cinco requisitos: ser inmediata, personalizada, diversificada, transparente y participativa.

La evaluación tiene que ser lo más inmediata posible. Las correcciones devueltas a los alumnos una semana o dos después de ser revisadas por el docente prácticamente no tienen valor educativo. Son solo herramientas de control con escaso potencial formativo. En cambio, herramientas como las rúbricas de evaluación, o feedbacks entre iguales, pueden ser instrumentos excelentes para ayudar al alumno a valorar su propio proceso de aprendizaje inmediatamente después de que lo haya acabado. Hay numerosas técnicas o rutinas que se pueden instaurar en el aula para mejorar la respuesta de forma ágil y rápida. Un buen ejemplo es la TAG, una rutina simple en tres pasos para promover la crítica constructiva de un proceso. Se trata de una propuesta ágil entre iguales muy interesante, en ella el alumnado elige la tarea de la que dará el feedback y completa el diagnóstico TAG de otro compañero.

TAG FEEDBACK

(Rutina de *feedback*)



T: Tell something you like

Dile algo que te guste

A: Ask a question

Realiza una pregunta

G: Give a positive

suggestion

Hazle alguna sugerencia.

¿Qué podría haber

hecho mejor?

Hay que recordar la importancia de que docentes y alumnos aprendan a saber aportar feedback con sensibilidad, de manera constructiva y en el momento oportuno.

Una educación que implique la individuación del aprendizaje tiene que incluir una evaluación personalizada, competencial y modulable al esfuerzo y el trabajo de cada alumno. Como ya se ha apuntado, diferentes estudiantes que persiguen cumplir el mismo objetivo tienen que poder obtener valoraciones distintas según el esfuerzo y el trabajo realizados para alcanzar sus máximos de aprendizaje. En efecto, este tipo de evaluación exige al docente un esfuerzo importante de subjetividad y atención en la evaluación del proceso, que se puede compensar con otras herramientas evaluativas y la implicación del propio alumnado a lo largo del mismo.

Por supuesto, la evaluación tiene que ser diversificada y sincrónica con los objetivos propuestos y con el formato en que aprenden los niños. Si damos importancia a la creatividad, al esfuerzo, a la cooperación o a la autoexigencia, no podemos evaluar a los alumnos con un examen que valore su capacidad de memorización de los contenidos. Debe haber coherencia entre lo que pedimos y valoramos en los alumnos y la forma en que los evaluamos; si no es así, se producirá un choque entre culturas educativas del todo insatisfactorio.

Antiguamente, el cuaderno de notas era como el santo grial del docente que nunca estaba al alcance del alumnado. Hoy, por el contrario, creemos que cualquier valoración que afecte al estudiante ha de ser transparente y tiene que estar disponible, para que pueda ser útil en cualquier momento al alumno de cara a reconocer, reconducir y mejorar su aprendizaje. Contar con el alumnado en la elaboración de rúbricas de evaluación o hacerle partícipe de los objetivos de aprendizaje son formas muy eficientes de involucrarle en el mismo y en la definición y obtención del éxito.

Como dice la profesora y experta en educación Georgette Nunziatti, «la finalidad fundamental de todo el proceso de enseñanza es favorecer que el alumnado llegue a ser lo más autónomo posible aprendiendo, es decir, siendo capaz de reconocer sus errores y encontrando caminos para superarlos». En general, somos una sociedad que mantiene una mala relación con el error. Un punto de vista interesante sobre el que reflexionar es la forma en que las escuelas

Montessori ponen en valor el error como estrategia de aprendizaje. Los alumnos de estas escuelas no disponen de gomas de borrar. Se parte de la idea de que el error es el punto de partida de un mejor aprendizaje. Si un niño se equivoca, lo arregla, pero no lo borra, porque los errores no deben avergonzarnos, sino que han de ser útiles para aprender. Más allá del valor, defendible, de la corrección para buscar la máxima perfección estética, me parece toda una declaración de intenciones que revaloriza al error para aprender más y mejor. Tanto el error como la propia evaluación se convierten así en excelentes instrumentos para el propósito que nos ocupa. Es indispensable revertir la concepción educativa de la evaluación. Como reivindica Neus Sanmartí, reconocida especialista en didáctica de las ciencias y sobre todo en evaluación, hay que pasar de evaluar lo que se aprende a evaluar para aprender.

AUTOEVALUACIÓN / COEVALUACIÓN / EVALUACIÓN ENTRE IGUALES

Desde una perspectiva tradicional, la responsabilidad de corregir y evaluar recae en el maestro. En cambio, en una evaluación con finalidad más formadora, se implica mucho más al alumnado en procesos de coevaluación o autoevaluación. Aprender a evaluarse otorga al individuo una capacitación indispensable para ser autónomo y ser capaz de aprender a lo largo de la vida.

El proceso de autoevaluación va mucho más allá del acto mismo de calificarse. Como dice Neus Sanmartí¹⁰, es una forma de identificar los objetivos de la actividad, anticipar y planificar la acción para realizar una tarea y, por supuesto, compartir los criterios de evaluación. Está claro que si el estudiante es capaz de anticipar las dificultades y estas son asumibles para él podrá, de igual modo, superarlas. Lógicamente, la incorporación de herramientas de autoevaluación o evaluación entre iguales requiere altos niveles de participación y responsabilidad. Cuando los alumnos transitan de una evaluación centrada en la calificación a una evaluación más formativa, suele darse un choque entre culturas de evaluación. Al principio, en el momento en que se traslada la posibilidad de autoevaluarse a los aprendices, tienden a sobrevalorarse y a sobrevalorar a sus compañeros. Progresivamente, el alumnado aprende a hacer un uso cuidadoso de estas herramientas hasta llegar a concebir la evaluación

como un instrumento más del aprendizaje, adoptando un rol exigente cuando se valorara a sí mismo y a sus compañeros. Poco a poco la presión por la nota se desplaza hacia el valor de aprender, y el esfuerzo sustituye a la aptitud como medida de éxito.

Una consecuencia no menor de la evaluación son las correcciones. El tiempo dedicado a las correcciones es un asunto muy prosaico, pero supone muchos esfuerzos y dosis ingentes de tiempo en las dedicaciones docentes. Ceder al alumnado el poder de evaluar y corregir, aparte de todas las bondades pedagógicas inherentes, permite hasta cierto punto al menos que el docente se descargue del volumen improductivo de las correcciones y se dedique en su lugar a diseñar procesos educativos, indispensables en la práctica educativa innovadora y de calidad.

Actualmente, disponemos de muchas herramientas de evaluación formativa, donde la participación del estudiante hace que este pueda centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, este tipo de evaluación permite que el alumnado aprenda a aprender, que se convierta de verdad en protagonista y pase a ser mucho más consciente de lo que aprende y, aún más, de cómo lo hace.

LAS RÚBRICAS Y PORTAFOLIOS IRRUMPEN EN LAS AULAS

Cada vez más escuelas de nuestro entorno sustituyen parte de los controles y pruebas por rúbricas de evaluación, y los boletines de notas por portafolios. La sustitución de todo el eje evaluativo sin duda supone en las familias y los educadores una pérdida inicial de referentes. Con el tiempo, unos y otros van desembarazándose de una rutina profundamente arraigada y comprenden el uso y sentido de estas herramientas, que pretenden establecer nuevos mecanismos de feedback, mucho más eficientes, al servicio del aprendiz. En una educación donde cobran valor competencias como la creatividad, la tenacidad, la cooperación, el liderazgo o la flexibilidad, son imprescindibles nuevos mecanismos de evaluación que reconozcan el grado de asunción de estas competencias a docentes y alumnos. Las rúbricas de evaluación o los portafolios son dos buenos ejemplos de ello.

La rúbrica de evaluación consiste en una cuadrícula, o rúbrica, donde un eje

detalla los criterios de evaluación y el otro los diferentes niveles de adquisición para cada criterio. Es una matriz muy útil. Induce al docente a concretar a priori ante el alumno cuáles son los criterios de éxito de la tarea propuesta, ayudando a alumnos y docentes a objetivar y materializar los criterios de evaluación. Una pregunta recurrente entre los jóvenes de hoy es: «Y esto, ¿para qué sirve?». Las rúbricas de evaluación obligan al docente a reflexionar sobre el porqué de las actividades que propone a sus alumnos.

En Sadako, prácticamente todos los procesos de aprendizaje, tanto formales como informales, se evalúan con rúbricas de evaluación de forma colegiada entre alumno y docente. El alumno siempre realiza en primer lugar su autoevaluación del proceso de trabajo propuesto, los docentes realizamos luego el mismo proceso de evaluación y aportamos nuestra perspectiva. En general, el nivel de coincidencia entre ambas evaluaciones es muy elevado, pero sin duda en ocasiones se diferirá en la percepción precisa de la evaluación. Estos momentos se convierten en excelentes oportunidades para compartir visiones y criterios, y profundizar mejor en el análisis del proceso llevado a cabo.

Los portafolios físicos o digitales son espacios en los que se recogen diferentes herramientas de feedback o de evaluación, evidencias del proceso de aprendizaje u otras herramientas de autoconocimiento, así como de progreso personal y académico de cada aprendiz. Los portafolios son instrumentos que sustituyen o acompañan a los boletines de evaluación desde una perspectiva formativa. El portafolio no pretende ser una foto finish del momento evaluador, como lo son los boletines trimestrales, sino una herramienta que permita al alumno apreciar cuál está siendo su aprendizaje, adentrándose en procesos de metacognición en los que, además de identificar sus fortalezas y debilidades, sea capaz de identificar el sentido último de lo que está aprendiendo. Como dice Phillippe Meirieu¹¹, la construcción de una persona libre no requiere solo compartir saberes, sino también la elaboración progresiva de «metaconocimientos», es decir, de conocimientos sobre la forma en que ha adquirido, puede utilizar y extender esos saberes.

Sobre todo, los portafolios quieren ser pretextos para abrir espacios de mayor autoconocimiento que lleven al alumno a conversar consigo mismo, con los docentes o la familia, sobre el proceso de crecer y aprender.

Como en cualquier propuesta de innovación, también hay detractores de estas herramientas, especialmente por el alto grado de compromiso y dedicación del

docente que supone. Y es cierto, hay que dedicar tiempo y espacios, que hay que obtener dejando de hacer otras tareas docentes que a veces nos quitan demasiado tiempo). Pero hay que considerar que, si se hace un buen uso de ellas, ofrecen muchos más beneficios para los alumnos y se convierten en instrumentos de feedback de gran valor.

EL OXÍMORON DE POR QUÉ LOS MAESTROS RECHAZAN SER EVALUADOS

Ciertamente es un oxímoron. Los médicos no se quieren vacunar, y los docentes no toleran ser evaluados. Es todo un contrasentido. Desconozco el origen de esta fobia colectiva, pero es posible que la raíz se encuentre en el hecho de que los docentes concebimos la evaluación tal como la practicamos, como una herramienta censuradora y represiva para calificar y categorizar, y no como una herramienta formativa al servicio del propio progreso profesional. Todavía hoy, los maestros padecemos un temor irracional a ser evaluados, posiblemente por el miedo a obtener malos resultados en un hipotético ranking de evaluación docente. Nadie quiere aparecer al final de la lista. Aún arrastramos el imaginario colectivo de los cuadros de honor, y el horror de hallarnos seleccionados entre los peores. Pero en nada difiere del miedo que muchos alumnos continúan sintiendo hoy en los procesos habituales de evaluación sumativa, en especial en las aulas de secundaria y bachillerato.

Los países asiáticos, con los mejores resultados académicos internacionales, suelen disponer de sistemas de evaluación docente. En Singapur, por ejemplo, disponen del llamado Sistema de Gestión del Rendimiento (Performance Management System, en inglés), una evaluación obligatoria desde 2005 que tiene en cuenta no solo los resultados académicos de los alumnos, sino también las iniciativas pedagógicas que el docente ha puesto en marcha, su colaboración con los colegas y la relación con las familias. Además, el educador tiene que trazar su propio plan para cada nuevo curso, que revisa anualmente el director del centro.

En Japón, cada maestro establece sus objetivos con el director o el jefe de

estudios, y a final de curso se evalúa el nivel de logro alcanzado.

En el sistema educativo de Ontario disponen del Teacher Performance Appraisal System, una estructura de evaluación de los docentes noveles, pero también de los más expertos, donde el director del centro evalúa a los maestros a partir de dieciséis competencias, indicadores y criterios de evaluación (OCDE, 2009)¹².

En Finlandia, la evaluación es mucho más informal. A comienzos de la década de los noventa este país suprimió el sistema de inspección docente, y en la actualidad se lleva a cabo en cada centro mediante conversaciones entre el maestro y su director o directora.

En España todavía estamos lejos de incorporar un sistema de evaluación docente regular, pero cada vez más instituciones procuramos incorporar culturas de evaluación, o herramientas de práctica reflexiva al servicio de la mejora de ella. Hoy, en contextos innovadores en los que vamos explorando nuevos escenarios educativos, es indispensable incorporar herramientas de evaluación de nuestra práctica docente. Sin un apoyo entre iguales en el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de nuestra gestión, será difícil que estos procesos de innovación sean realmente eficaces y, en suma, de calidad.

BULLYING, EMPATÍA, AUTOESTIMA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Todos los lectores que tengan hijos coincidirán en que, más allá de los conocimientos que puedan adquirir, la principal preocupación que tenemos como padres es su bienestar. Sobre todo, nos preocupa que se sientan y estén bien y que dispongan de relaciones sociales y afectivas saludables. Aprender a estar bien debería ser uno de los principales propósitos de cualquier proyecto educativo de calidad. La escuela actual peca en exceso de mirar hacia fuera, buscando apoyos psicopedagógicos externos, medicaciones o refuerzos extraescolares que contrarresten las dificultades de los niños, ya sean académicas, de comportamiento o relacionales. Por el contrario, la escuela tiene que ser capaz de mirar hacia dentro. Necesitamos transformar de verdad las culturas de convivencia de nuestros centros, dedicar tiempo escolar a romper con las inercias estructurales educativas que arrastran al alumnado a aceptar una normalidad tóxica de desigualdad, que perpetúa abusos, relaciones asimétricas o baja autoestima. El estudio sobre el acoso y el ciberacoso Yo a eso no juego, de Save the Children, concluye que en España un 9,3 % de los estudiantes han sufrido acoso tradicional en los dos últimos meses, y que un 6,9 % se considera víctima del ciberacoso. El acoso escolar es una lacra que hay que erradicar.

Sin perder de vista que el acoso y el clima escolar resulta también un reflejo de la sociedad y de las relaciones que se mantienen entre los adultos, hay que reiterar que para transformar la sociedad es necesario transformar la escuela.

CUANDO SER CHIVATO NO ES MALO

La convivencia escolar con el bullying no es sencilla. Por un lado, porque esta clasificación se utiliza con demasiada facilidad, incluso con frivolidad, para definir situaciones que sin una gradación adecuada se pueden sobredimensionar, y se correr el riesgo de exagerar el alcance de este tipo de violencia y caer en la sobreprotección o en la toma de medidas desproporcionadas. Pero, por otro lado, tampoco lo es porque hay que evitar los falsos mitos que minimizan los hechos, pensando que son cosas de niños o que sobrevivir a situaciones de pequeño

abuso los ayuda a ser fuertes y a resolver situaciones similares. El acoso es una realidad escolar, que hay que sacar a la luz y abordar. Como media, en los países de la OCDE hay un niño en cada aula al que pegan o dan empujones de forma reiterada sus compañeros, según el volumen III de PISA 2015¹³, que concluye que a un 4 % de los estudiantes de 15 años de la OCDE lo golpean en clase, y de un 11 % se ríen y se burlan. Hong Kong lidera esta lista, con un 9,5 % y un 26,1 % respectivamente (un 32,3 % del total). Le siguen Letonia (30,6 %), la República Dominicana (30,1 %), Túnez (28,2 %) y Rusia (27,5 %). En España un 14 % de los adolescentes denunció que había sufrido acoso escolar: un 8 % de ellos eran objeto de mofa por parte de sus compañeros y un 2,9 % habían sufrido violencia física. Por fortuna, en las últimas décadas hemos dado un paso muy importante como sociedad para hacer visibles diferentes formas de violencia que antes estaban igualmente presentes pero que se silenciaban mediante la exclusión, el miedo o la vergüenza. Seguramente no ha existido un momento en la historia de la humanidad donde la población muestre mayor repulsa ante agresiones como la violencia de género, la homofobia o el acoso. Pero aún queda mucho para que arraiguen de verdad culturas preventivas que erradiquen o al menos minimicen las conductas violentas de nuestra sociedad.

Existen ya muchos programas y literatura sobre el acoso, y no quisiera extenderme en su análisis. Preferiría profundizar en la manera en que la transformación escolar puede contribuir a crear entornos más saludables. Como ya hemos visto en capítulos anteriores, las inercias del mundo educativo desprenden toda una cultura que se impregna en los alumnos desde muy pequeños. En este ámbito las cosas no son diferentes, y a pesar de los esfuerzos que hacen muchos centros educativos por ofrecer una formación en valores de calidad, la cultura del silencio y la degradación del chivato se continúa imponiendo en nuestras escuelas. Sinceramente, cuesta creer que en un modelo escolar como el actual no hayamos conseguido todavía superar una consideración negativa del acto de chivarse, a fin de romper el silencio o de denunciar. Aún hoy los niños relacionan defenderse con agredir y no contemplan que pedir ayuda pueda ser una forma de defensa, interpretando a menudo que denunciar o pedir ayuda es sinónimo de deslealtad y cobardía. En estas, como en otras muchas situaciones escolares, semejante idea se transfiere de los alumnos mayores a los más pequeños de forma casi imperceptible pero persistente, en especial en los espacios de educación no formal del centro, los cuales cuentan con un impacto muy superior a cualquier otra actividad formativa que se pueda diseñar en las aulas. El discurso social imperante es muy potente, y para contrarrestar estas inercias se necesitan proyectos rotundos desde edades muy

tempranas, con el objetivo de llegar a cambiar la percepción negativa de la denuncia.

Está claro que mejor que resolver conflictos es evitar que se produzcan. Incorporar modelos cooperativos, desplegar estrategias restaurativas o diseñar espacios de interacción positiva entre el alumnado son instrumentos preventivos que contribuyen a resetear la forma de entender las relaciones inter e intrapersonales. Hay que poner en práctica habilidades como la escucha activa, la comunicación asertiva, la empatía, los diálogos restaurativos o la mediación, a partir de procesos que se basen en la participación voluntaria y activa, lo que puede contribuir a una nueva cultura de la resolución de conflictos.

Para construir una convivencia comunitaria, hay que evitar la creación de propuestas estancas, dar paso a una participación abierta del alumnado, no solo en relación con los conflictos, sino también en su resolución compartida, y a la articulación de un sistema democrático de participación que construya verdaderas comunidades de aprendizaje cohesionadas.

En las aulas, aunque los casos de bullying con un acoso persistente por parte de un alumno hacia otro con daños físicos o psicológicos sean de extrema gravedad, no podemos pasar por alto el acoso de baja intensidad, que el alumnado puede normalizar y que mal gestionado puede tener un impacto muy fuerte en la autoestima de un número importante de alumnos, y llegar a derivar en casos graves de acoso. Es imprescindible crear culturas que empoderen a los niños desde muy pequeños en la demanda de tratos saludables y respetuosos de sus compañeros.

Desgraciadamente, durante años la educación se ha fundamentado en la culpabilidad y el castigo, pero llegan nuevas corrientes educativas que incorporan un nuevo paradigma, el restaurativo, para cambiar el foco de la intervención en relación con los hechos ocurridos. En vez de centrarnos en qué norma se ha infringido, en identificar al culpable y concretar el castigo que se le impondrá, el nuevo enfoque se centra en delimitar quién es el responsable y quién el afectado, para tratar de concretar la reparación de los bienes materiales o afectivos derivados de la situación de conflicto. Por lo tanto, implica un cambio de posicionamiento y de mentalidad institucional e individual, que se fundamenta en los valores del respeto mutuo, la responsabilización, la reparación y la resolución cooperativa. En una situación cotidiana, donde un alumno de infantil puede insultar o dar un pequeño empujón a otro, lo más habitual es que

este le devuelva la misma moneda, aplicando la ley del talión, muy extendida, que a menudo se justifica con un «él lo hizo antes», o también que este alumno corra a buscar a su maestro o maestra para denunciar la situación vivida. A menudo, frente a estas situaciones de denuncia, aflora una cultura muy asociada a la administración de justicia, a la discriminación entre buenos y malos, entre víctimas y culpables, arbitrando castigos, sentencias o sermones ante un conflicto. Con frecuencia, en esta situación el docente llamará al niño responsable y le pedirá explicaciones, que posiblemente acabarán con unas disculpas impuestas por la autoridad que representa el docente o con algún tipo de castigo, en el caso de instituciones más rígidas. Esta relación de poder a menudo se va deteriorando, de forma que el alumnado va tomando conciencia de los prejuicios sociales que se derivan de esta actitud de denuncia, y poco a poco aprende a callar, a tolerar situaciones de acoso de baja intensidad (también de alta) para convivir con ellas, especialmente cuando llega a la adolescencia. Para asegurar una cultura positiva en la resolución de los conflictos, resulta indispensable educar en la asertividad desde muy pequeños, una forma de comunicación que implica expresar y defender de manera muy clara, y a la vez respetuosa y calmada, las propias ideas, o de manifestar con franqueza lo que nos molesta o nos disgusta. Es indispensable que los niños aprendan a decir «esto no me gusta» desde una posición asertiva y respetuosa. Aprender a decir no desde una posición asertiva ayuda a aumentar nuestra autoestima y confianza, así como a mejorar nuestro bienestar emocional.

Del mismo modo, es necesario crear una cultura de resolución de conflictos donde los observadores tomen partido, también desde la asertividad, hacia quien más lo necesita. El conocido proyecto KIVA, implantado en centros finlandeses para prevenir el acoso escolar, pone el foco en los observadores (by-standers), aquellos que no son ni víctimas ni acosadores, que se transforman en los verdaderos soportes de las víctimas en lugar de apoyarse estas últimas en el silencio. En el caso concreto de Finlandia, se han conseguido resolver las situaciones de acoso escolar en el 79 % de los centros educativos donde se aplica el KIVA, y el número de casos de acoso ha disminuido en un 40 % en un año. Está claro que cada sociedad carga con su cultura, y la finlandesa no es exactamente la nuestra. No se pueden trasladar sin más las mismas recetas para resolver situaciones aparentemente parecidas, pero hacen falta intervenciones contundentes en esta dirección. En la escuela hace ya seis años creamos un proyecto llamado Somrius («Sonríes»), que pretende consolidar dos ideas. La primera consiste en que «estar bien es un derecho de cada niño» que debe ser garantizado por toda la comunidad, implicando con firmeza a estudiantes,

padrinos o mediadores en el apoyo entre iguales hacia este propósito. La segunda apela a los observadores. El alumnado, hace años, eligió la palabra samagama para dar un nuevo sentido al chivato. Ser samagama en Sadako significa no callar, significa tomar partido, significa ponerse de lado de quien lo necesita, denunciando, en su caso, a quien provoca una relación asimétrica de perjuicio a otro. Este proyecto nació sobre todo para dar respuesta a las relaciones que se establecían en los espacios de educación no formal, que pretendíamos que fueran coherentes con el modelo cooperativo de las aulas, donde se pone en valor la resolución de conflictos, la flexibilidad y, por supuesto, la empatía. En definitiva, una lluvia fina que pretende de forma lenta, pero muy persistente, implicar al alumnado en la gestión positiva de los conflictos y crear un entorno educativo más social y saludable.

LA EDUCACIÓN NO FORMAL ES ESCOLAR

Tradicionalmente, el recreo ha sido el espacio olvidado de muchas escuelas. En general ha sido el entorno de guardia, donde docentes y monitores (sobre todo, a mediodía) vigilan mientras los niños juegan. Pero este espacio no es neutro, sino todo lo contrario; se convierte en uno de los ámbitos más intensos en formación social de las instituciones educativas. Aunque en las últimas décadas son muchos los centros que han transformado estos escenarios, todavía hoy se perpetúan en muchas escuelas bajo la dictadura del fútbol y la idiosincrasia que se deriva de él: gran parte del espacio de juego se halla ocupado por el balón y los campos de fútbol, donde los niños aprenden a elegir para sus equipos a los compañeros más habilidosos, dejando para el final del proceso de selección al alumnado con menos capacidades deportivas. Una vez que comienza el juego, la exclusión es lenta pero implacable. Poco a poco los alumnos que menos dominan el control del balón, y a menudo también las niñas que perseveran en continuar jugando a fútbol, se van haciendo invisibles, dejando de ser incluidos en la dinámica natural del juego. Toda una serie de comportamientos espontáneos que, una vez más, se normalizan por su cotidianidad, pero que tienen consecuencias funestas en las relaciones de poder, de liderazgo y en la desigualdad de género. De la arquitectura y los materiales que se proporcionen a los niños en sus espacios de juego, se derivarán las relaciones sociales que se establezcan. Una escuela que apueste por alumnos competentes en resiliencia, inclusión, autoestima,

cooperación y creatividad, tiene que contar con espacios y materiales de recreo dispuestos para este mismo propósito; de otro modo, no se adquirirán estas competencias de una manera verdaderamente significativa. Las construcciones sociales que se desprenden de los espacios de recreo con campos de fútbol, pelotas de voleibol, arenales o bosques son radicalmente diferentes. Cuando los espacios de recreo se llenan de materiales inespecíficos, los niños despiertan todo su potencial creativo, cooperativo y de negociación. Hay que tener presente que muchas de las crisis de la juventud se gestan en la primera infancia. El juego da recursos para la vida y, como dice Francesco Tonucci, pedagogo italiano especializado en educación infantil y en la participación de los niños, «para un niño, jugar es la posibilidad de recortar un trozo del mundo y poder manejarlo».

Es ilustrativo recordar que el sistema educativo actual continúa considerando el recreo de secundaria como un espacio no lectivo. Es un buen momento para hacernos una serie de preguntas que lo reformulen desde otro enfoque: ¿estos lugares son verdaderos espacios de oportunidades educativas? ¿Por qué los aprendices juegan en el patio y aprenden en el aula? ¿Son nuestros recreos verdaderos espacios de educación no formal?

Aunque en nuestro país se halle muy extendido hacer un tramo de treinta minutos de recreo por la mañana, en muchos países europeos la rutina es diferente. En muchas escuelas europeas, las salidas al exterior del aula se hacen en periodos más cortos y varias veces al día, debido precisamente a unas condiciones climáticas más extremas que las nuestras. En este sentido, en un viaje que hice para visitar escuelas danesas, lo que más me sorprendió fue la facilidad que tenían los niños para entrar y salir al espacio de juego cambiándose de zapatos, y prácticamente de ropa, para adaptarse a un clima exterior francamente adverso. En estas condiciones, también me llamó mucho la atención ver a los niños de 3 años haciendo siestas en el exterior de las escuelas en pleno invierno envueltos en sacos polares, rodeados de nieve y solo protegidos por un tejado para que la nieve o la lluvia no les cayera encima. En el norte de Europa, cuando llega el frío los padres prefieren sacar a sus hijos —incluso a los bebés— al aire libre justamente para evitar resfriados, catarros, gripes y virus diversos. Es habitual que mientras el progenitor toma un café en un bar, los cochecitos estén fuera aparcados con los niños dentro, a temperaturas bajo cero. En España, los tres días que llueve metemos enseguida a los niños a resguardo para que no se mojen ni se enfríen. Concepciones muy diferentes que nos muestran unas prácticas del todo desconocidas, al darnos que nos dan la medida de lo distintas que pueden llegar a ser las culturas sociales y educativas de países cercanos.

Hay que romper con la compartimentación de espacios de un solo uso. El patio no es un tiempo, es un lugar donde los niños juegan, pero en el que pueden también aprender, trabajar, leer o descansar. Utilizar los espacios exteriores de la escuela puede abrir una puerta a la naturaleza, la luz y el juego como instrumento de aprendizaje. No se olvide que el juego es el eje central del desarrollo del niño. Mientras se recrean, los niños experimentan de manera segura, aprenden de lo que les rodea, resuelven conflictos, prueban nuevos desafíos y conductas, se adaptan a nuevas situaciones y fortalecen su autoestima y su personalidad. Además, con el juego se activan las bases del aprendizaje, del desarrollo emocional, social, cognitivo y motriz.

A pesar de que todavía no se disponga de suficientes evidencias, hay expertos que advierten que la incorporación temprana de la tecnología podría aumentar el sedentarismo de los niños y la pérdida de curiosidad por jugar con materiales de tipo manipulativo o social. En 2013, la Asociación Japonesa de Pediatría lanzó una campaña con el lema «No permitas que los smartphones sean la niñera de tus hijos». Todo apunta a que el periodo de la niñez se está acortando, que los niños de algún modo tienen prisa por crecer, ya sea vistiendo y utilizando la misma ropa, ya consumiendo o usando las mismas herramientas digitales de los adultos. Aunque también hay que admitir que los jóvenes de hoy pueden llegar a aprender, y mucho, gracias a la misma tecnología que tan a menudo se opone a la manipulación de materiales, al juego natural o al aburrimiento, instrumentos indispensables para crecer y aprender. Por ello, en mi opinión, es saludable mantener los espacios de recreo de secundaria, y por supuesto de primaria, libres de tecnología a fin de garantizar espacios de desconexión digital y promover más entornos relacionales, de juego o simplemente de contemplación.

AUTOESTIMA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

El estrés y la depresión podrían ser las enfermedades del siglo XXI. En una sociedad donde entre el 8 % y el 15 % de personas (350 millones en todo el mundo) sufren depresión una vez en su vida, ¿qué papel debe desempeñar la escuela al ofrecer herramientas con las que aprender a desarrollar una buena gestión emocional? ¿Qué espacio del currículo tiene que ocupar la gestión positiva de las emociones y de la autoimagen? Un niño con baja autoestima

difícilmente asumirá riesgos ni tendrá capacidad para afrontar obstáculos o solucionar problemas, y muy posiblemente sea un mal aprendiz. El analfabetismo emocional conlleva incapacidad para controlar la impulsividad y la ira, disminuye la tolerancia a la frustración e incrementa las relaciones violentas. Aprender a estar bien, mejorar la autoestima y cuidar de uno mismo debería ser una de las prioridades básicas de una educación moderna.

Hasta ahora, la educación formal no ha consolidado ni la necesidad ni la importancia de la educación emocional en el desarrollo explícito de los niños. Afortunadamente, cada vez hay más centros que integran programas de educación emocional, con formatos muy diferentes, en los que incorporan el mindfulness o atención plena, la filosofía o el autoconocimiento en el aprendizaje cotidiano del centro. Uno de los principales objetivos de la educación debe ser preparar para la vida, y esto significa también contribuir al buen desarrollo personal y emocional.

El primer paso para garantizar un buen estado óptimo de las emociones del alumnado consiste en que los docentes dispongan también de este mismo bienestar, y que al mismo tiempo sean capaces de crear un clima saludable en sus aulas. Las expectativas de los docentes hacia sus alumnos es un aspecto que ha sido ampliamente estudiado. Un estudio de larga duración realizado en Finlandia¹⁴ ha demostrado que la empatía del maestro para con el alumno es clave para que este se sienta motivado y desarrolle sus capacidades. Es mucho más importante que los materiales educativos, el tamaño de las clases o las metodologías que se utilicen. John Hattie también sitúa las expectativas del alumnado como uno de los superfactores del aprendizaje. De hecho, hay estudios de Rosenthal¹⁵, ya en 1980, que demuestran que, si a unos educadores se les dice que ciertos alumnos tienen grandes capacidades, estos alumnos obtienen mejores resultados porque encuentran en los docentes un trato más amable, cercano, con una actitud particularmente benévola.

La capacidad de adaptación o resiliencia y el cuidado de uno mismo en la enseñanza son indispensables. Hacer de maestro es una tarea apasionante, pero también exigente y compleja, en la que confluyen muchas vivencias, no todas ellas satisfactorias. En los estudios de magisterio o de máster en secundaria, no se prepara a los futuros docentes para la gestión de conflictos entre alumnos, con las familias o incluso entre los propios docentes, los cuales día a día impactarán en el propio bienestar personal y en su gestión, de cuya eficacia como docentes dependerá en gran parte. Si los docentes no estamos bien, o vivimos en tensión

por nuestra labor, de ello se desprenderán consecuencias sobre nuestra capacidad empática hacia los estudiantes, su bienestar y su aprendizaje. En este sentido, hay que valorar positivamente los datos recogidos en PISA, donde el 74 % de los alumnos españoles se valoran moderadamente o muy satisfechos con sus vidas, respecto al 67 % de la media de los alumnos de la OCDE.

Los equipos directivos tenemos la responsabilidad de participar activamente para promover el bienestar y la interacción positiva de los equipos docentes, pero también cada profesor o maestro es responsable de cuidar de sí mismo para disponer de un estado emocional adecuado a la obligación que desempeña. Un sistema educativo eficiente debería disponer de psicopedagogos o coachs que acompañen a los docentes del centro para lograr niveles óptimos de bienestar emocional, que con toda seguridad revertirían en las tasas de aprendizaje y por supuesto de bienestar de los alumnos. En cierta ocasión, vi un cartel en la puerta de la sala de maestros de una escuela, saliendo hacia el exterior, que ilustra muy bien la actitud profesional que debería condicionar nuestro día a día: «Happy Area, ¡sal y disfruta!».

Hoy, la práctica reflexiva, la docencia compartida u otras propuestas metodológicas utilizadas en diferentes centros educativos permiten incrementar el autoconocimiento y la mejora de la gestión emocional docente. Los centros educativos que quieran ser novedosos también tendrán que saber innovar en el diseño emocional de sus equipos docentes, estableciendo prácticas que pongan en valor su bienestar y el de sus alumnos.

Como educadores, resulta indispensable disponer de una buena gestión emocional, y a la vez ser capaces de crear climas positivos que seguro influirán de forma decisiva en el desarrollo de los niños. Si la educación emocional tiene que ser un proceso de aprendizaje para la vida, los sentimientos son clave y los debemos tener del todo presentes. Aprender a controlar la rabia, reconocer el miedo, aceptar el error, practicar la empatía o reforzar la autoestima será determinante para forjar una buena inteligencia emocional.

Estoy convencido de que la escuela del futuro no solo llevará las competencias inter e intrapersonales de alumnos y docentes al centro de sus proyectos, sino que contribuirá a transformar el valor del bienestar personal de nuestra sociedad, de nuestro tiempo y de nuestra propia salud en la sociedad del futuro.

ESCUELA ACTIVA, PARTICIPATIVA Y DEMOCRÁTICA

En las escuelas japonesas se practica el O-soji, una actividad habitual en la que el alumnado limpia y friega sus aulas después de comer, o los lavabos de la escuela cuando termina la jornada de trabajo. El objetivo es desarrollar el valor del respeto y el cuidado de lo público. Mientras que en culturas con raíces budistas que dan mucho valor a la disciplina y a la vida ordenada esta acción se puede vivir con normalidad, para el alumnado de nuestras escuelas y posiblemente para sus familias podría suponer un auténtico desafío. Pero lo cierto es que cuanto más se involucra el estudiante en participar de la vida de la escuela, más fuerte es el apego a la comunidad de la que forma parte.

La participación activa y real del alumnado en la toma de decisiones y en la organización del aula y del centro supone un elemento clave para convertir la escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje. Resulta curioso que, pese al elevadísimo número de decisiones que se toman en un centro educativo, la participación y la implicación del alumnado en estas acostumbra a ser nula o extremadamente baja. No es casualidad que las escuelas más avanzadas suelen contar con herramientas y estructuras sólidas de participación y de escucha activa del estudiante. Por ejemplo, son destacables los muchos procesos de cocreación que se han abierto en bastantes de estas escuelas para repensar sus espacios de recreo, donde el alumnado ha tenido un papel crucial. Son muchas las escuelas en todo el planeta que experimentan con propuestas de implicación del estudiante, que a ojos de centros con organigramas más verticales pueden parecer sorprendentes, pero no por ello menos interesantes.

Hace unos años conocí al equipo docente y al alumnado extraordinario de la Sands School (Inglaterra). Un instituto sorprendente por el grado de libertad y autonomía de que gozaban sus estudiantes, solo apto para mentes educativas extremadamente abiertas. En su constitución se explicita que el poder y la autoridad de la escuela han sido transferidos a la asamblea del centro, formada por todos los miembros (alumnos y personal) de la institución. La gestión se convierte en educación y la educación se aplica a la gestión. La toma de decisiones y la responsabilidad que se deriva de ellas se comparten con los estudiantes, que pueden llegar a participar incluso en la decisión de un posible despido de un maestro del equipo. Aunque pueda sorprender el grado de libertad y de capacidad de actuación que cae en manos del alumnado, no menos

sorprendente es el nivel de compromiso con el aprendizaje y con la sociedad que este manifiesta. Un alumnado que incluso puede elegir si desea o no asistir a una sesión de clase, pero que al mismo tiempo dispone de una capacidad envidiable de autoconocimiento, motivación y facultad autocrítica.

En general, nuestras escuelas se basan en un modelo vertical donde el alumnado suele tener un papel a la sombra de un adulto. Para poner un ejemplo muy sencillo: es habitual que en las escuelas se hagan pedidos de mobiliario a Ikea u otras empresas para equipar las diferentes aulas. ¿Quién se encarga del montaje? ¿En cuántas escuelas es el alumnado quien se responsabiliza de ello? Si lo hacen los alumnos, además de mejorar sus capacidades motrices y tecnológicas, ¿no se sentirán más conectados y responsables de aquello que se han esforzado en construir? El problema es que, de forma involuntaria, suelen ser los docentes o los responsables de mantenimiento quienes realizan una tarea que claramente debería recaer en manos de los alumnos. Este es uno de los muchos ejemplos de lo que podría gestionar el estudiante en un centro y que, a menudo, se le impide hacer, recriminando después a toda una generación su falta de compromiso y responsabilidad. Por el contrario, tomar decisiones empodera, responsabiliza y refuerza la propia personalidad.

Como apunta Francesco Tonucci, la educación democrática se basa en el respeto a los niños y jóvenes. La educación democrática es una enseñanza basada en el sentido, la relevancia, la alegría, la comunidad, el amor y los derechos humanos. A menudo, en nuestros proyectos educativos hablamos de ciudadanía y de los valores que se derivan de ella con una naturalidad que no se corresponde con la práctica escolar. Para aprender a nadar, hay que entrar en el agua, y del mismo modo la participación y la ciudadanía solo se aprenden practicándolas, y sin duda la escuela es el mejor marco para comenzar a hacerlo. Con la participación del alumnado en las escuelas se abre un marco nuevo de confianza e implicación que tendremos sin duda que abordar en las próximas décadas si queremos ciudadanos más comprometidos, responsables y solidarios. Abrir las asambleas, los órganos de gobierno, las comisiones de trabajo u otras formas de autogestión y participación real y efectiva al alumnado es un camino inequívoco de formación democrática, activa y responsable que revertirá en la mejora de nuestra sociedad.

3

PARA EDUCAR HACE FALTA TODA LA TRIBU

TODAS LAS ESCUELAS SON IGUALES

No es el propósito de este libro adentrarse en la política docente, un asunto siempre espinoso y del que no soy un especialista, más allá de mi experiencia como usuario de la administración educativa durante veinticinco años. En este capítulo solo quisiera profundizar en aquellos aspectos que tienen, a mi juicio, un efecto claramente inhibitor del proceso de transformación de las aulas que, en los últimos años, se ha puesto en marcha prácticamente en todo el planeta y que cada sistema educativo dirige, mal que bien, desde su propia idiosincrasia.

TITULARIDAD PÚBLICA O PRIVADA

Soy consciente de que el debate sobre titularidad pública y privada-concertada despierta pasiones, a menudo estériles, que impiden que se aborde el verdadero debate sobre qué modelo educativo público nos conviene como país y como sociedad. Solo quisiera aportar una visión más allá de las fronteras de nuestro sistema educativo, para tomar conciencia de que un modelo público, por definición, no se interpreta en todo el mundo del mismo modo. Es más, se da la contradicción de que, en muchos países, los centros que aquí llamamos concertados, que disponen de cierta libertad de contratación del personal del centro y mantienen una relativa autonomía en la gestión económica con rendimiento de cuentas, se consideran «centros públicos», pero eso sí, totalmente financiados por la administración pública, que en algunos casos va bastante más allá de lo estrictamente escolar. Es el ejemplo de Dinamarca, Suiza o los países nórdicos, entre otros. Si hacemos un viaje por algunos de estos países cercanos, descubriremos peculiaridades que nos pueden ayudar a dibujar nuevos escenarios en la gestión y organización del sistema, que quizá serían transferibles a nuestra realidad.

En el 2015, Estonia relevó a Finlandia en el número uno de los países occidentales en el informe PISA. Estonia tiene un sistema educativo muy descentralizado, en el que muchas decisiones se toman a escala micro, por lo que las propias escuelas y los docentes tienen una gran autonomía para decidir qué y

cómo enseñar, o a qué personal contratar. En estos países la educación pública se hace cargo del coste, entre otros, del transporte escolar, del comedor y de los libros de texto.

En algunas provincias de Canadá, como Ontario, los maestros de los centros públicos se contratan según las necesidades del centro. No hay oposiciones, y los equipos directivos son los que determinan cuántos docentes se necesitan en cada curso y para cada materia. Si después de dar una clase ante un comité de expertos y de pasar una entrevista personal con el director resultan elegidos, se los contrata y pasan a ser funcionarios. Durante los dos primeros años los supervisará el director del centro, y este control se deberá superar cada cinco años.

En Finlandia, el rol de docente tiene una alta consideración. La implicación de las familias en el desarrollo y la educación de los hijos es indiscutible en todo el país, por lo que la educación a menudo se complementa con un acompañamiento familiar cercano. Para facilitar esta tarea, el Estado ofrece ayudas y facilita la conciliación de la vida laboral y familiar, con el objetivo de que las familias puedan dedicar más tiempo a sus hijos. Tanto el material escolar como los libros o la comida los financia íntegramente por el Estado, así como el transporte en caso de que el niño viva a más de 5 km de la escuela. La financiación de los centros finlandeses se hace a partir de una subvención común para todos los centros, que después se mejora según las necesidades y la complejidad de cada institución, tratando de ofrecer un trato de igualdad en todo el territorio. En estas condiciones, hay que destacar los bajos niveles de estrés en el aula. Solo el 7 % de los alumnos finlandeses aseguran sentir ansiedad cuando trabajan en tareas de matemáticas en casa, frente al 52 % de Japón y el 53 % de Francia. Aunque países como Singapur y Corea consiguen mejores resultados que Finlandia en PISA, los niveles de estrés juvenil en estos países asiáticos resultan peligrosamente altos.

En la actualidad, en Europa hay tres sistemas principales para seleccionar a los docentes en un centro educativo público: la contratación con un proceso de selección abierto a través de oposiciones, otra mediante listas de candidatos y, por último, la selección abierta gestionada por los propios centros educativos.

El sistema de oposiciones, tan arraigado en nuestra estructura pública funcionarial, no es el más frecuente en los países europeos. Solo siete de estos países mantienen esta estructura de criba donde las oposiciones organizadas por

la administración pública seleccionan a un cierto número de candidatos para ocupar un número limitado de vacantes en el cuerpo docente. En algunos sistemas educativos, el hecho de superar las oposiciones garantiza una plaza permanente, mientras que en otros se clasifica a los candidatos en una lista de reserva, pero no se les garantiza una plaza. En España, Francia, Rumanía, Liechtenstein y Turquía las oposiciones son el único método de contratación pública, mientras que en Grecia e Italia se utilizan, además, las listas de candidatos¹⁶.

BE de
LU
MT
LI



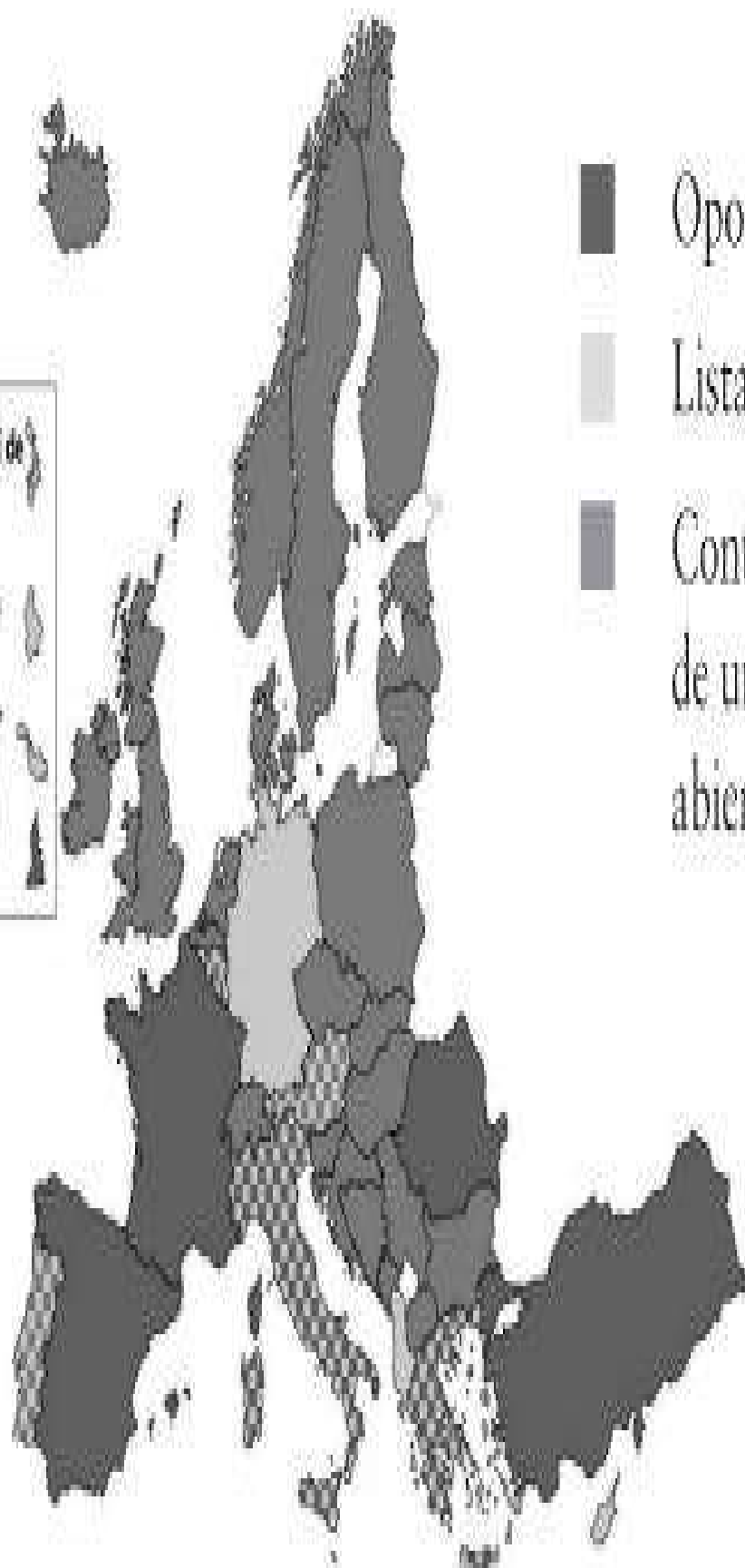
Oposiciones



Lista de candidatos



Contratación por medio
de un proceso de selección
abierta



Principales métodos de contratación de docentes plenamente cualificados en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17. Fuente: Eurydice

La mayoría de países europeos (tres cuartas partes) opta por un sistema de contratación menos centralizado, en el que el proceso de selección docente se realiza a través de una selección abierta, directamente gestionada por los centros, a veces compartida también con la administración pública. Este proceso de selección equivale al ejercido actualmente por las escuelas concertadas y, lógicamente, por los centros privados de nuestro sistema educativo. En países como Bélgica, Holanda, Reino Unido, Lituania, Polonia o Suecia¹⁷, por citar algunos ejemplos, dicho proceso gestionado por el propio organismo implica invitar a presentar una solicitud y seleccionar al mejor candidato.

Por último, nueve sistemas educativos utilizan la contratación basada en la lista de candidatos, por tanto, sin oposiciones. En este caso, los candidatos presentan las solicitudes a una administración superior, que los clasifica según criterios definidos. Esta mecánica se utiliza en países como Alemania, Luxemburgo o Malta. En Alemania los candidatos, según el land, envían sus solicitudes al Ministerio de Educación, donde, siguiendo criterios de aptitud, calificaciones y registro de destrezas adquiridas, se procesarán y seleccionarán. Por regla general, los solicitantes escogidos son nombrados funcionarios en fase de prueba.

En cualquier caso, lo que parece claro es que el actual sistema de calificación de grados de magisterio y oposiciones no es un proceso lo bastante cuidadoso para garantizar la óptima selección de los profesores y maestros que se incorporarán de forma permanente al sistema público. Es indispensable modificar los requisitos y la asignación de docentes con procesos de selección que garanticen que los candidatos seleccionados dispongan de verdad de competencias para ejercer como gestores de una educación avanzada. Soy consciente de que esta cuestión despierta pasiones sindicales, pero quienes nos dedicamos a la docencia sabemos bien que no todo el mundo es apto para ejercer esta profesión exigente, o al menos que no todo el mundo, por el simple hecho de haber pasado una prueba mayoritariamente memorística, se puede convertir en un docente útil para

cualquier centro educativo. Cada escuela requiere unos perfiles profesionales singulares que se tienen que ajustar a la dinámica organizativa de cada centro. En mi opinión, los equipos que lideran cada organismo —por qué no acompañados por la administración— serán los más adecuados para no errar en un proceso de selección que al final sin duda determinará la calidad del sistema.

CONTRATACIÓN POR TITULACIÓN O POR COMPETENCIAS

Hace un tiempo visitó la escuela un equipo de educadores del centro Elk de Suecia, una institución con una alta complejidad dentro de sus aulas, en donde una parte de su personal no son educadores sino excelentes profesionales en el campo de las artes o el deporte. Profesionales con grandes competencias para hacer despertar la inspiración de los alumnos. En nuestro país, tal cosa resultaría simplemente imposible. En la escuela Elk, por ejemplo, habían contratado a un conocido deportista de élite para conectar con el alumnado en situación de exclusión a través de la práctica deportiva y alejarlo de la realidad de la calle. En nuestro país, si el cantante o deportista más popular y reconocido por los jóvenes del momento quisiera trabajar en un centro educativo, no podría, puesto que no cumpliría con las titulaciones y los numerosos requisitos administrativos que impone la normativa. Es evidente que hay que aportar al sistema regulaciones que eviten la arbitrariedad, pero el exceso de graduados en magisterio o en otros grados de secundaria llena nuestras escuelas de perfiles academicistas que, de manera casi inconsciente, perpetúan el aprendizaje transmisor y académico. En una profesión que prepara para la incorporación al mundo laboral, ¿qué porcentaje de docentes ha trabajado en alguna profesión que no sea la propia enseñanza? Esta pregunta es plenamente trasladable a los estudios universitarios. Una endogamia académica donde solo buenos estudiantes que han superado todo el cribado del sistema, ejercen como docentes, sin prácticamente haber pasado por ninguna otra experiencia profesional, empobrece la diversidad de modelados y el encaje de la escuela en la realidad social y laboral vigente.

Si hemos dicho que hoy un docente tiene que ser resiliente, creativo, empático y con una gran capacidad de trabajar en equipo, sería necesario un proceso de selección en sintonía. Es necesario endurecer el acceso a los estudios de magisterio, donde los estudiantes deberían demostrar estas y otras competencias,

y a la vez ser capaces de diseñar espacios de prácticas donde los futuros educadores pudieran demostrar su valía. Somos muchos los que creemos que debería haber un tipo de residencia escolar debidamente retribuida, parecida a la de la carrera médica, donde el docente pudiera mejorar su aprendizaje en un contexto real, a la vez que validar con rigor su competencia.

EL PROBLEMA NO SON LOS SALARIOS, ES EL TIEMPO

Más allá del perfil y del proceso de selección docente, no se puede negar que las condiciones de trabajo de muchos maestros y profesores no son las óptimas para llevar a la práctica un serio proceso de transformación educativa. No se debería seguir contando con el voluntariado como mecanismo de mejora educativa. Me atrevería a decir que prácticamente la totalidad de los centros que han consolidado modelos pedagógicos avanzados, lo ha hecho gracias a un esfuerzo titánico de todo el equipo docente. Si se pretende poner en marcha un proceso de transformación estructural de todo el sistema, no esperemos conseguirlo desde un compromiso que sobrepasa lo que éticamente se le puede pedir a un educador. Urge que las administraciones identifiquen esta realidad y faciliten mayores dedicaciones docentes que permitan co-crear proyectos, a fin de que se adapten a esta nueva ecología en la adquisición de conocimiento.

El problema no son los salarios, es el tiempo. Mientras que un docente finlandés de primaria tiene un salario 33.926 € (con retribuciones máximas de hasta 44.711 €)¹⁸, un docente español cobra 40.813 € (con retribuciones máximas de hasta 57.983). Un salario notablemente superior, pero mientras que el primero tiene una carga lectiva de veinticuatro horas a la semana, de las que solo dieciocho son de clase, un docente español hará veinticuatro horas lectivas. En concreto, nuestros maestros de primaria tienen unos salarios bastante altos, un 20,9 % superiores al promedio de la OCDE¹⁹, que aumenta a un 24,6 % cuando se comparan entre sí los salarios de la educación secundaria. Estos porcentajes en el inicio de la carrera docente se reducen de forma significativa si se comparan los salarios máximos, donde los porcentajes pasan al 2,3 % y al 9,9 %, respectivamente. Así, mientras que los salarios se mueven en una franja alta, sucede lo contrario cuando analizamos la carga de docencia en el aula, donde los maestros españoles hacen un promedio de 880 horas de clase en primaria y 713

en secundaria, mientras que la media europea se mueve en las 762 horas en primaria y 668 en secundaria, una diferencia de un 15,5 %. El análisis de la carga lectiva de los docentes supone un elemento fundamental para evaluar la salud de un sistema educativo.

El tiempo y el prestigio son dos valores intangibles con mucho impacto en la calidad de un sistema. En la calle es habitual escuchar comentarios del tipo «qué bien viven los maestros con estos horarios y tantas vacaciones», pero la realidad es muy distinta. La jornada docente suele ser muy intensa, y con una parte de trabajo invisible que se arrastra fuera de la escuela. Desgraciadamente, casi no se dispone de espacios eficientes de coordinación, y todavía menos de espacios compartidos de reflexión y transformación. Son indispensables presupuestos que aporten tiempo de calidad a las plantillas docentes para que puedan reformular el cambio de modelo educativo y acompañar a los niños en todo el proceso.

Desde el punto de vista económico, la financiación educativa es clave, especialmente para garantizar modelos educativos igualitarios. Numerosos estudios del Banco Mundial, de Naciones Unidas, del FMI o de la OCDE evidencian que la inversión en educación tiene un impacto directo en el crecimiento económico de un país. La Conference Board de Canadá, por ejemplo, calculó que por cada euro invertido en educación se obtienen seis euros de beneficio, y la administración Obama llegó a resultados similares, señalando que cada euro invertido se multiplicaba por 8,6. Por supuesto, en educación el dinero no lo es todo, pero está claro que invertir hoy en ella es hacerlo en nuestro futuro y en el de nuestros hijos.

El gasto educativo en España aumentó lentamente, desde el 3,9 % en 2005 hasta un 4,9 % en 2010, momento en que de nuevo fue decreciendo hasta el 4,2 % actual, mientras que la media en los países de la OCDE se mantiene en el 5 %. Los recursos son un elemento clave para dar apoyo real a quien más lo necesita. A medida que los recursos se recortan, los primeros que suelen caer son los destinados a centros de alta complejidad, a aquel alumnado con necesidades educativas especiales, o para la creación de estructuras de apoyo a los niños y familias más vulnerables. Disponer de tiempo no lectivo para atender personalmente a alumnos y familias o para diseñar procesos metodológicos más personalizados es una forma muy eficiente de revertir procesos de exclusión muy presentes en nuestro sistema. Sin embargo, aunque la financiación en educación sea un factor muy relevante, aún lo es más la autonomía financiera, que en los centros públicos es prácticamente nula.

En este sentido, en el 2020 el Síndic de Greuges de Cataluña, en el marco del pacto contra la segregación, publicó la estimación del coste escolar relativo a la región. Un estudio que evidencia un problema grave de infrafinanciación y desequilibrio del sistema educativo. El análisis constata un desequilibrio presupuestario y de distribución del alumnado que, a pesar de ser muy conocido, hasta ahora ninguna administración había querido hacer público. La administración catalana aporta 4.248 euros por alumno en primaria y 5.644 en secundaria, en el caso de las escuelas públicas, y 2.860 euros y 3.470, respectivamente, en las concertadas. Así, el informe estima que sería necesaria una inyección de 1.164 millones anuales para garantizar la gratuidad real de la escolaridad, que hoy asumen en parte las familias de las escuelas de titularidad concertada, y que seguro contribuiría a una mejor distribución del alumnado más vulnerable por las escuelas, al margen de su titularidad.

La rigidez de la financiación de nuestro sistema, donde los recursos están repartidos en compartimentos estancos por partidas, dificulta poder diseñar procesos sólidos de transformación. Como ya hemos visto, en la OCDE se presentan sistemas de financiación notablemente descentralizados, donde los centros administran el presupuesto público adaptándolo a la realidad de su contexto. No debemos confundir público con «gratuito», sino todo lo contrario; serían necesarios mecanismos de transparencia que garantizaran la eficiencia de los recursos que cada centro administraría según sus necesidades locales.

TODOS LOS CENTROS SON IGUALES

Muy a menudo se oye, por parte de diferentes responsables de la administración educativa, el mantra de que todas las escuelas son iguales, en especial ante procesos de elección de centros o en el complejo debate sobre los problemas de equidad de nuestro sistema educativo. Sin ir más lejos, el actual consejero de Educación del gobierno catalán, Josep Bargalló, en una entrevista hablaba «de esta hipermanía por la innovación con la que se corre el peligro de poner “cartelitos” a las puertas de las escuelas que las distinguen». Nuestro sistema educativo, y también el político, parten de una historia centralizadora y de control basada en la norma y el desempeño de esta. Kafka ya dijo que el mal del hombre moderno sería la burocracia. Justo es reconocer que, dentro de este

marco, la sociedad también ha desarrollado la estrategia paralela de la picaresca, con la que convive como si fueran almas gemelas, de tal manera que en cuanto se establece una norma, los afectados estudian cómo sortearla. Otros países, con sociedades más maduras, se regulan con normativas menos burocratizadas y con niveles más altos de empoderamiento y autonomía en la toma de decisiones por sus usuarios. En buena medida por esta idiosincrasia, el modelo de gestión de la administración educativa tiende a estructurar el sistema de forma piramidal, de modo que el gobierno da un sinfín de instrucciones y normativas para que todo el sistema, supuestamente, las aplique de forma sincrónica y homogénea, a la vez que establece medidas de control que garanticen su aplicación. En general, el sistema acaba dedicando más tiempo a controlar que a capacitar. Un sistema de control delegado en los inspectores, que suelen estar más pendientes de aplicativos e indicadores generales que de la propia realidad de cada centro y de su contexto, con una incidencia francamente baja en el proyecto pedagógico del centro. Esta dinámica ha empobrecido la potencialidad de los centros y sus educadores. Según datos de la OCDE, en España solo el 10 % de las decisiones dependen exclusivamente del centro, mientras que la media de la OCDE se sitúa en el 34 %, y la de la UE, en el 38 %. Está claro que el camino que hay que recorrer es largo. Personalmente me siento mucho más atraído por una administración que lidere con directrices claras y con visiones estratégicas compartidas con toda la comunidad educativa, para que esta singularice, de abajo arriba, es decir, en sentido inverso, lo que es prescriptivo en la realidad de cada centro, arraigando en su comunidad y dando respuesta a las necesidades de su territorio. Solo desde la heterogeneidad de propuestas educativas podremos desarrollar proyectos que respondan a problemáticas comunes.

En nuestro país, dicha estructura piramidal se asienta sobre la inspección educativa. Esta conecta con los centros, y en muchos casos, su propia evolución depende de esa inspección. En una visita de inspectores para evaluar la conocida escuela inglesa Summerhill, el director les dijo: «En realidad ustedes no pueden inspeccionar la escuela, porque nuestros criterios son la felicidad, el equilibrio y la sociabilidad». Desgraciadamente, este desfase entre la realidad y las necesidades de los centros, por un lado, y la política de control —en algunos casos excepcionales de acompañamiento, mantenida por la inspección educativa—, por otro, sigue muy viva en la actualidad. Lo cierto es que todavía son muy escasos los inspectores que se han convertido en verdaderos catalizadores de la dinámica transformadora de los centros que representan. En estos años he tenido la fortuna de conocer a Rafael Atienza (@rafa_atienza), inspector referente en la Comunidad Valenciana, con una actitud volcada en el apoyo y el liderazgo de la

transformación positiva de los centros educativos de la zona de Manises. Lamentablemente, es todavía una rara avis dentro del cuerpo de la inspección.

Cuando al profesor Pekka Tukonen se le pregunta por qué en las escuelas finlandesas no hay inspectores, responde con toda naturalidad que «en Finlandia no hay inspección y es el propio municipio quien ejerce cierto control sobre las escuelas, y envía a los organismos estatales informes sobre cómo van los centros y sobre sus proyectos municipales. No tenemos inspección ni vemos la necesidad de tenerla, ya que confiamos en nuestros maestros». Téngase presente que los países nórdicos se encuentran entre los países del mundo con menos fraude fiscal -que en España llega a un 22 %-, ocupan el número 10 de una lista de 177 países. Es algo más que un modelo educativo, es una cultura social basada en la confianza o la desconfianza, que responde a la propia realidad del entramado de ciudadanos, políticos, empresarios o trabajadores que configuran la población de cada país. Necesitamos dar un paso adelante para construir un nuevo sistema educativo basado en la transparencia y la confianza y no en el control, donde las diferentes administraciones, agentes educativos y la red de centros cooperen con propósitos comunes, para alcanzar niveles superiores de equidad y excelencia.

Hay muchos argumentos que evidencian que no todos los centros son iguales. Por eso, cuando un niño tiene que empezar su escolarización, las familias inician una peregrinación por muchos centros tratando de identificar cual se ajustará mejor a su realidad y a sus intereses. Cada escuela crea su propio idioma de la comunidad. Está claro que un sistema educativo eficiente debería garantizar que cualquier escuela a la cual vaya un niño sea de calidad, al mismo tiempo que esta tendría que ser un reflejo plural de la sociedad. Podría decirse que Finlandia casi lo ha conseguido, pero son muy pocos los países que puedan presumir de un modelo homogéneo que no sea mediocre.

REBELIÓN EN LAS AULAS

En general, la población docente en España está envejecida. El 35 % de los maestros de primaria tienen más de cincuenta años y un 60 % se encuentra entre los treinta y los cuarenta y nueve años. Solo un 5 % de los docentes de primaria (11 % a la OCDE)²⁰ cuenta con menos de treinta años. De alguna manera, los educadores partimos de realidades personales que en muchos casos se forjaron en espacios tradicionales de aprendizaje, en que la relación de autoridad y poder se fusionaba en una estructura vertical donde el docente tenía el mando, mientras que del alumno se esperaba que se ajustara a este con obediencia. La mayoría de los profesores actuales fuimos educados en una época en que la autoridad se asociaba con la conducta, sujeta a la amenaza y al castigo.

La gestión de la autoridad en el aula resulta determinante a la hora de conseguir vincular al alumnado con el aprendizaje. Como dice Freire (1997), cuando el docente renuncia a su autoridad o la niega, la libertad se convierte en licencia, del mismo modo que si se olvida de la libertad del conjunto de los estudiantes, la autoridad se convierte en autoritarismo.

Lo cierto es que la autoridad familiar, educativa y social ha mutado. Nos encontramos ante una sociedad que muestra cierta dificultad para marcar límites y criterios claros a los menores, por lo que, en muchos casos, consigue desorientarlos más que guiarlos. De alguna manera hemos pasado de la pedagogía de la disciplina estricta a la pedagogía de la blandura. Esta transición entre poder y autoridad conlleva decisiones muy relevantes a la hora de crear culturas educativas seguras y saludables y, de hecho, resulta capital distinguir entre autoridad y poder. El poder se puede imponer por el ejercicio de la fuerza; en cambio, la autoridad está ligada a la legitimidad, a la excelencia, al testimonio, es decir, a la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, y por supuesto requiere el reconocimiento de quien la vive.

Está claro que la revolución educativa que se está poniendo en marcha en las aulas supone reformular las estructuras de autoridad. La relación alumno-docente se basa en un nuevo modelo mucho más complejo, a partir del cual se pretende propiciar la participación y la implicación del alumnado, por lo que la jerarquía docente-alumno se atenúa. Con los modelos de escuela competencial,

la bondad de la escuela tradicional, en la que no había que discutirle al profesor ya que se le suponía autoridad para disponer del conocimiento de la materia, desaparece. Por supuesto, un profesor que ya tenga dificultades para gestionar un aula con modelos transmisivos tradicionales, que los hay, puede perder por completo el control cuando se incorpora a la gestión de un aula de una escuela competencial donde el alumnado dispone de espacios naturales de autonomía y responsabilidad en el proceso de aprender. Aunque a menudo la pérdida de control se percibe como una pérdida de autoridad, ésta ya no se basa en el sometimiento para garantizar el silencio y el control, sino que debe ser un acto de reconocimiento de quien planifica y acompaña al estudiante durante el proceso de crecer y aprender.

Es cierto que la autoridad docente, como la familiar, han virado. Yo mismo soy hijo de una generación donde el educador era una especie de semidiós de la razón a quien las familias apoyaban a ultranza ante cualquier decisión que tomase como autoridad educativa. No solo hemos cambiado las familias, el viraje lo ha hecho la sociedad al completo debido a la heterogeneidad de modelos familiares, que no solo cuentan con referentes culturales más plurales sino también con un cambio claro en la escala de valores. Quizá simplemente nos hemos sentido impelidos a buscar la libertad que no nos ofreció una época política, familiar y social represiva y autoritaria. La actual generación de niños y jóvenes necesitan comprender y ser parte activa de los porqués que condicionan su vida personal y, por supuesto, su aprendizaje. Las desprestigiadas titulaciones, que antes se asociaban con una garantía de ascenso y mejora socioeconómica, ya no son un argumento suficiente para empujar a toda una generación a esforzarse en aprender. En la generación donde impera el «lo quiero, lo tengo», es necesario más que nunca empoderar al alumnado en la superación de retos y dificultades, incorporar el esfuerzo y la autoexigencia como un instrumento clave para superar la frustración, mejorar la resiliencia y, por supuesto, lograr niveles altos de aprendizaje competencial.

Como dice Philippe Merieue:

Los maestros ya no pueden esperar que «por arte de magia» cuando digan a sus alumnos que escuchen, estos realmente emergerán «de su mundo sideral». El

maestro ha de saber crear situaciones que ayuden a los alumnos a estar atentos y mostrarse colaborativos. De alguna manera los tiene que cautivar, haciéndoles entender que no obtendrán una satisfacción inmediata pero que nos dirigimos juntos a un futuro compartido y gratificante de aprendizaje.

Todavía hoy una parte importante del cuerpo docente e incluso de maestros noveles no comparte esta visión de Merleau-Ponty, y de alguna forma añora la educación de hace unas décadas, donde el autoritarismo daba el protagonismo al docente, que desplegabá en solitario desde la tarima sus conocimientos. Quizás sea cierto que la escuela actual ha de dedicar demasiados esfuerzos para garantizar la atención, o para trabajar en un tono bajo o en silencio, pero es que los tiempos han cambiado y también los niños lo han hecho. Mantener un aprendizaje autoritario basado en la imposición y la norma no solo no revierte esta situación, sino que la empeora. Hay que empoderar al alumnado en disposiciones de trabajo en las que se sienta cómplice para alcanzar sus propios objetivos, adecuando su actitud y rigor a este propósito.

No quisiera terminar sin recordar que a menudo los docentes, como en general cualquier persona, tendemos a idealizar el pasado con una visión más romántica de lo que fue en realidad. Del mismo modo que cuando regresamos de una excursión en la que hemos realizado un duro ascenso para alcanzar la cima, solemos guardarnos en la memoria la belleza del paisaje y el éxito de haber logrado el objetivo, y nos olvidamos del esfuerzo que tuvimos que realizar para llegar arriba, a menudo sucede lo mismo con la visión de nuestros propios recuerdos escolares.

No puedo negar que en la infancia que yo viví como estudiante la autoridad estaba mucho más presente en la escuela que hoy en día, pero también tengo que reconocer que durante mi escolaridad viví muchas escenas del todo aberrantes, en las que el alumnado mantenía actitudes provocadoras y de claro desafío con los docentes menos habilidosos en administrar la autoridad; algo que nunca he visto en las aulas en las que, junto con mis compañeros, he ejercido mi carrera docente. La verdad es que los docentes capaces de crear comunidades de aprendizaje francas, abiertas y con vínculos cercanos con los alumnos, crean un universo de complicidad en el aula donde la autoridad se convierte en un instrumento acordado que contribuye notablemente al aprendizaje.

DISCIPLINA POSITIVA EN EL AULA

Muy a menudo, en las aulas (también en nuestros hogares), buena parte de las interacciones con los alumnos las hacemos enfadados o recriminando su actitud: «¡Irene, siéntate bien!», «¿Queréis escuchar?», «¡No gritéis!», «¡No habéis estudiado nada!», «Moha y Marcos, dejad de pelearos». Por lo común, se requiere reconducir el comportamiento del estudiante con frases que conllevan enfrentamiento y malestar, y que se basan en lo que ha hecho mal el niño. Sobre todo, nos referimos a los comportamientos que no queremos que se den en el aula (o en casa). Un enfoque desde una gestión positiva del aula recomienda utilizar instrucciones que no comporten enfrentamiento, que refuercen lo que queremos que se produzca y recordando a los alumnos lo que están haciendo bien: «Pol, tienes una postura de trabajo excelente», «Hoy, el silencio en el tiempo de trabajo ha sido extraordinariamente adecuado», «Tom, se nota que te lo has estudiado», «¡Qué gran grupo!», «¡Qué gusto haber trabajado hoy con vosotros!»

La cultura de la culpa está muy arraigada en nuestra sociedad: «Si no te portas bien... los reyes no te traerán regalos». Los sentimientos de culpabilidad son un claro obstáculo para la independencia, y a menudo comportan un bucle de rebeldía, arrepentimiento y sumisión. La carga de la culpa en nuestro lenguaje es permanente. Seguro que los lectores habrán oído al padre de un niño que se ha caído y se ha dado un golpe con la mesa, dirigirse al pobre objeto inerte: «¡Mesa mala! ¡Mesa mala!». O frases del estilo: «Todo esto es por tu culpa» o «¡Qué vergüenza!». Un niño que crece con niveles altos de culpabilidad aprende a no pedir ayuda, y está tan pendiente de las consecuencias de aquello que ha hecho o de aquello que le preocupa, que no es capaz de buscar apoyo para encontrar una solución. Es evidente que tenemos que educar a nuestros hijos para que sepan distinguir entre qué está bien y qué no lo está, establecer normas, límites o rutinas que le ayuden a comprender las consecuencias de sus acciones, pero hay que hacerlo desde la responsabilidad y no desde la culpabilización. Cuando asumimos, ante algo que no ha funcionado, que ha sido culpa nuestra, lo hacemos desde una posición de víctima, de impotencia o debilidad. Cuando ante la misma situación aceptamos la responsabilidad, adoptamos una posición de poder y aceptamos el error como un elemento propio de nuestra humanidad.

Los docentes, y todos los miembros de la comunidad, tenemos el reto de fomentar la autonomía, la autoestima y la identidad de cada niño, ayudándole a asentar los valores y las bases para su desarrollo como persona. Hay que hacerlo con firmeza, pero siempre desde la empatía, el aprecio y el modelado. Como ya dijo Albert Einstein, educar con el ejemplo no es una forma de educar, es la única. Nuestros hijos o alumnos no siempre nos escuchan, pero siempre nos observan. En general, aprenden bastante más por lo que ven que por lo que les decimos. Es indispensable crear vínculos afectivos con los aprendices. Hay que charlar con los chicos en los pasillos, mantener conversaciones durante los ratos de recreo, mostrar interés por lo que les gusta hacer, averiguar a qué juegan o con qué se entretienen para mejorar el vínculo con ellos y crear relaciones positivas de mayor proximidad, que seguro se verán reflejadas en la dinámica y la gestión posterior del aula. Sin un vínculo significativo, no hay ni bienestar ni aprendizajes de valor. Como ya he dicho anteriormente, para mantener estos espacios de vínculo y proximidad con el alumnado, es necesario disponer de tiempo de calidad y de una actitud tranquila y relajada, lo que sin duda revierte en la mejora personal y en su aprendizaje.

No hay alumnos malos, pero está claro que los hay con malos hábitos o con estructuras familiares complejas o procesos personales francamente difíciles. En cualquier caso, un maestro o maestra no debe convertir el comportamiento de un niño en una amenaza intencionada hacia su persona. No se trata de una actitud naif; al contrario, los juicios morales a menudo no abordan el problema, solo lo etiquetan en realidades que corren el riesgo de enquistarse. En la película *Rebelión en las aulas* (1967), un ingeniero negro, Mark Thackeray, acepta un trabajo como maestro de un grupo de alumnos bastante conflictivos en los alrededores de Londres. Sus alumnos, aunque ocultan buenos sentimientos, son groseros y desagradables. Al principio, el protagonista trata de ganarse su confianza utilizando métodos tradicionales contundentes. Ante su estrepitoso fracaso, opta por dejar a un lado el manual que sigue con ellos para educarlos en adelante a partir del ejemplo y la integridad diaria. Educándoles para la vida, consigue ganarse su respeto y su aprecio. Desgraciadamente, esta dinámica es más propia de una película que de la realidad. A menudo aquellos docentes que fracasan ante dinámicas con estudiantes de gran complejidad, suelen caer en espirales más bien autoritarias y represivas, que muchas veces agudizan el fracaso conductual y la desmotivación de sus aprendices. Se necesita una gran experiencia pedagógica para saber dar un paso atrás y crear nuevos escenarios metodológicos que permitan recuperar el control, desbloqueando el pulso entre autoridad y poder. De este frágil equilibrio entre gestión y aprendizaje depende

gran parte del éxito de todo el proceso que suponen educar.

LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Escribe el pedagogo Xavier Melgarejo: «El éxito de la educación finlandesa se debe a que encajan tres estructuras: la familia, la escuela y los recursos socioculturales (bibliotecas, ludotecas, cines, museos...). Los tres aspectos están entrelazados y funcionan de forma coordinada. Las familias tienen la convicción de que son los primeros responsables de la educación de sus hijos, por delante de la escuela, y completan el esfuerzo que esta hace». En Finlandia, el 80 % de las familias asisten a las bibliotecas o a los espacios culturales con normalidad. Supongo que no es casual que Estonia y Finlandia, dos de los países con mejores resultados en las pruebas PISA, estén entre los más lectores de Europa. Mientras que un ciudadano de estos países dedica doce minutos de media al día a la lectura, un ciudadano español dedica la mitad, seis minutos. No deja de ser curioso que un país con dos lenguas oficiales, el sueco y el finés, donde los niños no aprenden a leer hasta los siete años, consiga que a los nueve ya lideren los rankings de comprensión lectora. Como decía, el contexto cultural familiar es determinante en el éxito académico del alumnado. El impacto del capital social y cultural de la familia en el rendimiento académico escolar es muy fuerte. Para las familias de clases sociales o culturales medias o altas, a las que les suele ser más fácil el acceso a la cultura, también les resulta más fácil responder con sintonía a las demandas de los centros educativos y mantener un mayor contacto y proximidad con los docentes y la escuela. En relación a las bibliotecas, cabe destacar que la mayor parte de sus usuarios cuenta con estudios secundarios o universitarios, mientras que los usuarios solo con estudios obligatorios son una minoría. Como apuntan diferentes estudios, los jóvenes que pertenecen a una clase social baja, o que se encuentran en entornos desfavorecidos o vulnerables, tienen más probabilidades de dejar la educación obligatoria o de sacar peores notas. Lógicamente, el tema de la equidad es complejo, y no es el propósito de este libro profundizar en él, pero hay que repetir que la evidencia internacional ha demostrado que las políticas efectivas para atender las necesidades del alumnado de origen socialmente desfavorecido deben tener carácter holístico; es decir, han de hacer frente a aspectos de dentro y de fuera del centro.

La revolución educativa también es un factor clave para mejorar la equidad en la enseñanza. Un sistema basado en exámenes, sin personalización del aprendizaje y con la demanda habitual de deberes para continuar en solitario el trabajo

inacabado del aula, agudiza la discriminación. Lógicamente, las familias más desfavorecidas tendrán mayores dificultades para entrar en el engranaje de la escuela tradicional, donde la presencia y el acompañamiento de la familia para que el alumno lleve los trabajos al día, e incluso las clases de refuerzo, revisten gran importancia, lo que con toda seguridad agrava esta situación de desequilibrio.

La capacidad de un sistema de formación para conseguir que el alumnado socialmente desfavorecido obtenga buenos resultados académicos es un indicador de su capacidad para reducir las desigualdades educativas vinculadas al origen socioeconómico y cultural de los estudiantes.

ESCUELAS ABIERTAS A LAS FAMILIAS

Las familias son un capital humano extraordinario para las escuelas. Una participación real y efectiva de las familias, la que va más allá de asistir a actividades y festivales organizados por la escuela, supone todavía hoy una asignatura pendiente en muchos centros educativos. La inclusión de las familias en espacios de participación efectiva permite crear sinergias para ir de la mano hacia un fin común. Está claro que si se dedicaran más recursos a este propósito se obtendrían beneficios globales para la educación de los niños, y se podría convertir en un elemento de consideración en la reducción de las desigualdades vinculadas a los orígenes familiares. Por desgracia, no todas las familias tienen la misma disponibilidad para participar en la vida activa de la escuela. En nuestro país, por ejemplo, al contrario de lo que pasa en algunos países del norte de Europa, las familias no tienen permisos laborales establecidos para poder asistir a las tutorías de sus hijos. De hecho, en algunos de estos países, los padres y madres que no van a la escuela porque están ocupados están mal vistos. Todavía somos un país con largas jornadas de trabajo y poca flexibilidad en la organización de las tareas laborales, lo que dificulta una adecuada conciliación. Ante esta realidad, en que la participación familiar es desigual y no está al alcance de todos, esta debe concebirse no tanto como un beneficio directo sobre los hijos de las familias participantes, sino como un bien colectivo que aporte talento al conjunto de los niños. Cuando un padre o madre participa en la vida del aula, su aportación abre las puertas de la clase al mundo real para todo el

alumnado. Es un beneficio para todos los alumnos, no solo para su hijo o hija, que suele ser el motivo que los ha llevado al aula. Crear esta cultura de participación compartida también reduce el sentimiento de culpabilidad en aquellas familias que no puedan participar de forma directa en el aula, al desplazar el objetivo de la participación a la suma de conocimiento de toda la comunidad.

La incorporación de familias al aula es una entrada de aire fresco que aporta sentido de la realidad y conocimiento. La experiencia de un padre pescadero abriendo un pescado en el aula y explicando su anatomía, dando las claves para distinguir un pez fresco de uno que no lo es, o explicando el recorrido que este hace desde que se pesca hasta que llega a la tienda, no tiene precio. No hay ningún aprendizaje virtual, vídeo de YouTube o infografía que pueda utilizar el docente en el aula comparable con la presentación, desde el aprecio y el conocimiento de la profesión, que aportará este padre o madre. Las familias tienen trabajos, experiencias personales, intereses y conocimientos que, compartidos con el alumnado, pueden contribuir de una forma excelente a la conexión de la realidad con el aprendizaje. Por supuesto, la generación de los abuelos también dispone del bagaje de su propia historia, y ningún libro de texto la podrá aportar con la misma intensidad que ellos al compartir su experiencia con los niños. Facilitar que las familias puedan formar parte de la vida activa de la escuela también las involucra en la forma de hacer y de aprender que la institución posee, a la vez que esta se convierte en un centro de educación comunitaria donde las familias también aprenden, armonizan entre sí sus modelos al respecto y se acercan al modelo educativo propuesto por la escuela.

Ofrecer oportunidades de participación dentro de la escuela es una herramienta excelente de transparencia y complicidad, y sin duda incrementa los niveles de confianza mutua. Como avalan diferentes estudios, existe una relación entre la confianza de las familias con la escuela y la mejora de los aprendizajes de los niños. Los datos indican que las familias con un nivel más alto de confianza en los docentes utilizan mensajes más positivos sobre el proceso y la experiencia de aprendizaje, y generan un nivel de implicación y motivación más alto. Como sucede con el alumnado, la confianza interpersonal entre familias y docentes representa un elemento clave para la confianza institucional de las organizaciones educativas.

En definitiva, la inclusión de las familias en el proyecto educativo del centro supone una oportunidad de conocimiento mutuo que ningún organismo debería

desaprovechar.

DESVENTAJAS DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Es cierto que cuando se abren espacios de participación a las familias, como ocurre cuando se ofrecen espacios de participación a los alumnos, no todo el mundo administra este privilegio con la misma lealtad al propósito pretendido. Los docentes no acostumbrados a niveles altos de implicación familiar suelen vivir con cierta alarma las actuaciones desacertadas de algunos padres, tanto dentro como fuera de la escuela. Y, a menudo, este ejemplo de actuaciones quizá desafortunadas se convierte en el argumento para desacreditar a la familia y consolidar la idea de que no se les puede ofrecer libertad porque no la saben administrar. En todas partes, también dentro del propio cuerpo docente, hay personas más o menos acertadas, más o menos impulsivas y con mayor o menor capacidad para saberse ajustar a los espacios de participación propuestos; pero esto no tendría que ser un argumento de fractura entre la escuela y las familias, sino todo lo contrario: debería convertirse en el argumento que diera pleno sentido al papel formador de la escuela también en la educación familiar.

En Sadako, las familias con sus hijos pueden utilizar con cierta libertad los espacios exteriores del centro una vez que termina la jornada escolar o durante el fin de semana si quieren celebrar fiestas de cumpleaños colectivas u otras actividades sociales. Tal vez en alguna ocasión encontremos algo desaseados y desarreglados los espacios cedidos y esto despierta cierta ira contenida de algún docente, que reclama volver a épocas más restrictivas, pero la verdad es que estos casos son una excepción. Por el contrario, hacer un uso responsable del centro aumenta el sentimiento de pertenencia a la comunidad y convierte la escuela en el espacio público que le corresponde. En este mismo sentido, en nuestro centro las familias, junto a los docentes y a veces también los propios alumnos, forman parte de más de una veintena de comisiones con un nivel de autonomía y una capacidad decisoria francamente envidiables: la comisión de género, de educación no formal, de ocio y cultura o la comisión de carnaval, por citar unos ejemplos. Algunas de estas comisiones son gestionadas íntegramente por las familias, ya que los docentes no llegamos a participar en todas. También aquí ocurre que, algunas veces, una comisión tome alguna decisión inadecuada,

pero las aportaciones que hacen son en general de una riqueza extraordinaria para el proyecto de la escuela.

Es necesario concebir la participación como un valor educativo que hay que practicar, para aprender a gestionar adecuadamente la propia participación. Este aprendizaje es un signo inequívoco de la madurez de la comunidad. Aquí el rol de los docentes es fundamental a la hora de definir bien el marco de participación óptimo para que todos los agentes educativos que se involucran en la escuela aprendan a hacerlo como es debido. En este binomio de cooperación entre familia y escuela hay que crear un marco de confianza institucional, donde es indispensable organizar espacios de participación reales y efectivos en que las familias deben poder participar de forma soberana y también en la toma decisiones.

Asimismo, hay que delimitar con claridad qué decisiones tienen que ser tomadas estrictamente por los profesionales del cuerpo docente del centro. Sin una delimitación transparente de los espacios de participación, se pueden dar situaciones incómodas o inadecuadas que dañen las bondades de la inclusión familiar en la dinámica del centro. Recuerdo, en una reunión con familias debatiendo posibles mejoras en los menús escolares, que uno de los asistentes se dirigió al responsable de cocina y le dijo que en ningún caso se planteaban cambiar de empresa de cocina. Tuvimos que corregir, con el máximo respeto posible, esta convicción errónea de una potestad adquirida, dejando claro que, entre las bondades de la comisión que se estaba creando, esta no era una competencia que se previera transferir a las familias. En esta dirección, es indispensable un posicionamiento claro y compartido de la visión del centro educativo, que ayude a las familias a entender la línea educativa en la que pueden involucrarse, participar y, sin duda, aportar.

PARA EDUCAR, HACE FALTA TODA LA TRIBU

La preocupación familiar por que los niños dispongan de un buen nivel de inglés es hoy muy alta. A buen seguro ayuda que muchos adultos proyectemos la frustración de haber dedicado muchos años de nuestra vida al estudio de esta lengua y aún hoy disponer de unas habilidades comunicativas mediocres.

Actualmente, en ocho de cada diez demandas de empleo se pide el conocimiento del inglés, pero la realidad es que continúa siendo otra de las asignaturas pendientes, y ya son muchas, de la educación local. Según el estudio anual EF Proficiency Index, España ocupa el lugar 25 de los 33 estados europeos analizados. Los Países Bajos, Noruega, Dinamarca, Finlandia, Austria, Luxemburgo y Alemania se encuentran entre los que obtienen mejores resultados. Merecen especial atención los buenos resultados que obtiene un país cercano, tanto cultural como lingüísticamente, como es Portugal. El país luso ha subido hasta la duodécima posición de los cien países analizados (décimo de los treinta y tres países europeos), mientras que España ocupa la posición 35.

Está claro que la escuela tiene una gran responsabilidad en estos malos resultados, pero como en otros muchos ámbitos, la educación escolar no se desvincula del contexto en que viven los niños, sino todo lo contrario. Cuando sociedad y escuela reman en direcciones opuestas, la educación se revela completamente ineficiente. Si la sociedad no impulsa una cultura multilingüe y de contexto internacional que dé sentido al conocimiento del inglés en la vida diaria, se prevé difícil que se convierta en un aprendizaje útil y con sentido para los aprendices. Siguiendo la comparación con Portugal, es loable que desde el punto de vista educativo este país se haya comprometido en los últimos años, junto con la formación docente, en la exigencia de lograr un nivel elevado de inglés para impartir esta área y para incorporar el AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) en las aulas. Pero sobre todo no hay que olvidar, como pasa en otros muchos países, la presencia que el inglés tiene en los medios de comunicación, donde todos los programas y películas se emiten en versión original subtitulada. Está claro que los subtítulos no explican por ellos mismos el aprendizaje del inglés, pero sin duda es un factor relevante, pues normalizan el uso de esta lengua en contextos de vida reales. Al niño le supone un esfuerzo importante, pero conecta una necesidad con el aprendizaje escolar, que lo llena de sentido y aplicabilidad.

Este es un buen ejemplo para entender que solo desde un abordaje poliédrico, donde toda la sociedad se involucre, es posible garantizar el éxito de la educación escolar. A menudo nos olvidamos de esta dimensión comunitaria que recalca la idea de que la educación es mucho más que la escuela. En Cataluña existe, por ejemplo, una larga tradición de iniciativas comunitarias comprometidas con la educación y la cohesión social. Centros cívicos, entidades deportivas, escultismo y asociaciones diversas han contribuido a un enriquecimiento educativo de alto nivel. Cada vez más, una parte importante de

los aprendizajes tiene lugar fuera de los centros educativos. A esto se le añade el hecho de que no todo el mundo pueda acceder a las mismas oportunidades educativas que se dan fuera de la escuela, y que estas pueden variar mucho en función de la familia o del territorio. Se necesita conectar el contexto escolar con el entorno educativo comunitario para crear un tejido socioeducativo que permita alianzas entre instituciones y educadores, a fin de trabajar juntos desde ámbitos culturales, sociales, de salud o el mismo educativo para mejorar la formación de la comunidad desde una perspectiva amplia, por ejemplo, con la promoción del éxito escolar, la cohesión social en el entorno, los hábitos saludables o el fomento de la lectura.

Más allá de la educación familiar y escolar, son muchos los agentes educativos que impactan de una manera explícita en la educación de los niños y jóvenes, pero en mi opinión dos son especialmente determinantes, aunque de efectos no siempre positivos: la política y los medios de comunicación.

POLÍTICA Y EDUCACIÓN COMUNITARIA

Está claro que cualquier decisión que toma la clase política impacta en la sociedad, en la que también se hallan inmersos los niños y jóvenes. Pero más allá de las propias leyes educativas, cuando la política legisla por ejemplo sobre inversiones en energía o medidas de consumo o etiquetado, determina unos estándares de normalidad de los que los niños no quedan al margen. La definición que hace cada país del estado del bienestar establece qué conjunto de políticas y servicios se consideran universales para toda la población. Mientras algunos países, como el nuestro, disponen de un sistema de becas de comedor, material escolar o transporte, en otros estos servicios son gratuitos para todos.

Legislar sobre que los supermercados tendrán que cobrar las bolsas de plástico a sus usuarios, o que los padres estén obligados a hacer uso de los permisos de paternidad, o fijar el IVA cultural, etc., es más determinante para la educación comunitaria que los centenares de horas que se puedan dedicar en las escuelas a ese mismo propósito. Por desgracia, muchas sociedades han avanzado en la educación en valores o en el conocimiento iniciando procesos de cambio a partir de la norma, la prohibición y la sanción, para llegar más adelante a incorporar un

hábito que ya se supone inherente a la misma comunidad. Alemania, un país modélico en la selección de basura, pasó por un periodo importante de sanciones a la mala gestión del reciclaje familiar, lo que condujo a ese país a estar entre los más avanzados en selección de la basura.

Mientras las escuelas hacemos importantes esfuerzos por educar en la igualdad, un estudio del Instituto de la Juventud sobre relaciones familiares e igualdad de género dibuja una realidad hogareña muy lejos de ser igualitaria. Las chicas reconocen dedicar bastante más tiempo a las tareas familiares, por ejemplo ayudar en la cocina, ir a comprar o limpiar, que los chicos. Solo en el caso de arreglar cosas en casa o hacer pequeñas reparaciones, los valores se invierten. Ante el lento avance que la educación escolar realiza en esta dirección, como en tantos otros aspectos, los niños replican lo que ven. La decisión política que lleva a un país a fijar los permisos de paternidad tiene un impacto muy importante en la corresponsabilización del cuidado de los hijos. La decisión del gobierno español de que el permiso de paternidad se llegue a igualar a las dieciséis semanas de permiso de que dispone la madre es un paso de gigante para una educación igualitaria. En algunos países, como Suecia, pioneros en políticas de igualdad, ya hace tiempo que los progenitores disponen de las dieciséis semanas de baja, que se pueden compartir, de forma que los hombres como mínimo están obligados a cogerse unos sesenta días para el cuidado del hijo. Un nuevo ejemplo de la responsabilidad política a la hora de determinar aspectos que pueden ser de gran valor educativo.

En un ámbito muy diferente, pero no menos importante, Rodríguez Zapatero puso en marcha en 2009 el proyecto Escuela 2.0 (en Cataluña se denominó Educat 1x1). Se trataba de un programa de cofinanciación de un portátil para cada alumno del primer curso de secundaria. El programa murió solo tres años después de su creación. Lo que parecía una apuesta decidida por el fomento de las competencias digitales sucumbió, antes de implantarse, frente a los recortes y a los cambios de color político. Diez años más tarde, con la pandemia de la covid-19, aflora una profunda y conocida brecha digital del alumnado más vulnerable que, sin dispositivos tecnológicos a su alcance, y a menudo con dificultades de acceso a la red, no tiene manera de mantener el aprendizaje virtual indispensable desde entonces. La falta de previsión e inversión pública termina, con frecuencia, obligando a llevar a cabo acciones asistenciales, como ha sido el caso, cuando en pleno confinamiento por la pandemia se tuvo que buscar ordenadores y hacerlos llegar a hogares necesitados. Un ejemplo más de la importancia de disponer de políticas educativas fiables, sostenidas y con

visión de futuro, que trasciendan los anuncios mediáticos de cada partido político.

LOS MEDIOS, LOS GRANDES (DES)EDUCADORES JUVENILES

Vivimos inmersos en la llamada sociedad de la información. Como explica Manuel Castells, entramos en un nuevo paradigma donde la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder. Los medios tradicionales han dejado de ser las principales fuentes de comunicación e información para gran parte de la población, en especial los más jóvenes. No es raro que el canal preferido de los menores de cincuenta años, tanto para informarse como para entretenerse, sea internet, mientras que los mayores de cincuenta años se inclinan por la televisión.

Hoy, más que en ningún otro momento de la historia, la información y la desinformación se desplazan a una velocidad de vértigo. El volumen de información disponible es angustioso y por eso mismo la elección del conocimiento básico resulta crucial. Cuántas veces no les habrá pasado a los lectores que, al preguntar a alguien si ha visto un vídeo, una imagen o un simple meme, descubren que todo el mundo ya lo había recibido. El aumento de la información no se traduce en una mejor comprensión del mundo. La información es rápida, inconsistente, a base de titulares, informal, y a menudo no verificada. La cultura icónica de los medios acaba desfasando muchas de las formas de comunicación utilizadas en la escuela. Los grandes educadores de nuestros jóvenes de hoy ya no están en el colegio, son influencers o youtubers con millones de seguidores en la red. ZRubius, Dulceida, Vegetta o Auronplay, con más de veinte millones de seguidores cada uno de ellos; pueden ser nombres desconocidos para muchos de los lectores, pero seguro que cualquier joven de un instituto los conoce. Su maestría, ya sea sincrónica con las propuestas que exhibe el currículo educativo de nuestros centros o, por el contrario, del todo desajustada, ofreciendo pautas sociales y de comportamiento o de éxito desalineadas por entero, también prenderá con eficacia en la formación informal de nuestra juventud. ¿De qué manera, desde la libertad de expresión y el consumo responsable, podremos encontrar puntos convergentes para ofrecer una

educación compartida, vertebrada en la asunción de las soft skills y el compromiso de transformar y mejorar nuestra sociedad? Ya ha quedado atrás el debate sobre la conveniencia o no de tolerar la televisión basura en los medios de comunicación, por lo menos los públicos. Hoy, la diversificación de formatos para acceder a la comunicación y la información quizá requiera un nuevo enfoque que prime la formación del alumnado en la comprensión y el análisis crítico de lo que consume. Necesitamos, pues, una educación que forme a jóvenes competentes en el análisis crítico de los medios, que aprendan a formarse su propia opinión y desarrollen la capacidad de elegir lo que consumen de modo responsable. Más allá de los productos que ofrece un supermercado, será la conciencia que tenga el consumidor para cuidar su propia salud y su alimentación la que determine lo que compra. Lo mismo sucede a la hora de decidir e interpretar la información que consumimos. Aun así, es necesario trasladar este debate a las entidades y las organizaciones relacionadas con la comunicación de masas, empoderándolas en la responsabilidad que también tienen en nuestro futuro como sociedad.

LAS FAMILIAS, LOS VERDADEROS AGENTES DE CAMBIO

En un periodo de marcada caída demográfica como el actual, el desfase entre oferta y demanda ha sido determinante para acelerar el arraigo de la innovación en muchos centros. Hace solo unos años, la transformación educativa era una rareza en manos de centros muy determinados. Algo más de quince años atrás, en un momento en que nacían los primeros centros públicos de nueva creación en Cataluña, y nosotros nos planteábamos los primeros giros metodológicos importantes, se nos miraba con recelo y desconfianza ante la seguridad y la solidez que entonces suponía la escuela tradicional. De hecho, tuve que justificar muchas veces los motivos por los cuales replanteábamos el uso de los libros de texto, apostábamos por incorporar la tecnología o incrementábamos la participación de las familias y el alumnado, tres de las líneas de trabajo de aquella época. Los propios compañeros de profesión nos clasificaban dentro del grupo de escuelas alternativas, a las que no encontraban ni sentido ni futuro. Fue un periodo donde solo la convicción y la implicación de todo el equipo nos permitió nadar contra corriente. Desde entonces han cambiado muchas, muchísimas cosas, y lo que algunos todavía llaman suflé educativo ha crecido de

forma exponencial en casi todos los centros, al tiempo que los docentes se sienten atraídos por este futuro confuso pero esperanzador de la nueva educación. Un elemento clave ha sido el cambio de actitud de las familias al elegir un centro para sus hijos, que han pasado progresivamente de escoger instituciones con una robusta historia de escolarización tradicional a buscar escuelas que rompan con este estatus. Este significativo cambio de criterio en la demanda de los centros impulsa un cambio en los propios centros, de forma que muchos concertados y privados, para no caer en una progresiva pérdida de estudiantes, se han visto obligados con más o menos convencimiento a adoptar un nuevo discurso público de su modelo educativo. Esta misma dinámica, aunque la presión por la pérdida de alumnado se haya vivido de modo muy diferente, también se ha producido en los centros públicos, donde la demanda se ha concentrado, de manera casi escandalosa, en determinados organismos, especialmente de nueva creación, con proyectos que han roto con la idiosincrasia tradicional. Simultáneamente, muchos centros han sufrido una presión sorda, pero continua, por parte de muchas familias, en particular las más involucradas en la dinámica del centro, para que la escuela diera pasos significativos hacia su transformación, empujando despacio, pero de manera progresiva, a todo el equipo docente hacia un cambio de conciencia colectiva.

En los últimos años hemos vivido una especie de explosión donde la gran mayoría de los centros ha tratado de proyectar hacia el exterior una visión innovadora, que guardaba más o menos correlación con la realidad de su proyecto, para mantener un estatus razonable dentro del sistema. Es cierto que esta —no sé si razonable— competitividad ha provocado un movimiento de piezas muy rápido, quizá demasiado, que aún perdura y que en buena parte se mantendrá, mientras las familias sean capaces de comprender y discernir qué significa una educación moderna y de calidad y la continúen premiando a la hora de elegir un centro para sus hijos.

Curiosamente, esta transformación educativa, al contrario de lo que parecería, no la han hecho posible ni las leyes, ni la administración, ni los docentes —convencidos de que el camino que había que recorrer era la innovación—, sino las familias, que han prestigiado la escuela y han sabido poner en valor los centros que apostaron por garantizar un aprendizaje competencial para la vida y ver que esta apuesta en ningún caso devaluaba la competencia para desenvolverse con las máximas garantías en entornos académicos convencionales. Todo lo contrario. Y hay que reconocer que, en este camino, posiblemente ya de no retorno, los medios de comunicación han contribuido de

forma notable en la construcción de un nuevo imaginario colectivo. En los últimos años, no solo se ha hablado en ellos de los recortes públicos, sino sobre todo se ha dado una nueva cara a la innovación educativa, asociando la idea de cambio a las de mejora y calidad. Es una descripción pobre y en muchos casos poco realista, pero sin duda ha contribuido a construir una imagen nueva del concepto de calidad educativa que ha calado en nuestra sociedad, convirtiéndose en un motor importante de transformación.

LA EDUCACIÓN POSCOVID

No hay duda de que la llegada repentina de la pandemia de la covid-19 en marzo de 2020 impactó a todos los entornos de nuestra sociedad, y de una manera muy especial en el ámbito educativo, con miles de centros cerrados y un retorno complejo a unas aulas con limitaciones muy notables y en las que la socialización de los niños se vio gravemente afectada.

En la primavera de 2020, por primera vez en la historia, se tuvieron que confinar alrededor del 70 % de los estudiantes matriculados en todo el mundo de manera prácticamente simultánea. Durante ese periodo de tiempo los niños no pudieron ir a la escuela, y fue la escuela la que tuvo que ir a sus casas. Aquella inédita situación evidenció con contundencia las notables carencias que arrastraba el sistema educativo y puso al descubierto las profundas grietas sociales de nuestras sociedades. De hecho, ni la escuela ni la población estaban preparadas para aprender sin colegio, y todavía menos hacerlo de forma equitativa. La evidente brecha digital, económica, social y familiar en nuestro país agravó las condiciones de vida, y por supuesto de aprendizaje, de los niños y jóvenes más vulnerables. Aprender y vivir confinado en un piso de dimensiones reducidas, con poca luz, sin conexión a la red ni tampoco una comida escolar garantizada, o quizás en condiciones de maltrato o violencia familiar, hacen muy difícil el aprendizaje, pero sobre todo evidencian problemas sociales graves relacionados con la vivienda, el acceso a la tecnología, la violencia de género o familiar y la pobreza extrema, que en España afecta a más de cuatro millones de personas. Una vez más se evidenció que la nueva educación debía tener una mirada mucho más sistémica, donde toda la comunidad se volcase en posibilitar unas condiciones sociales que garantizaran las mismas oportunidades a todos los niños.

La falta de previsión e inversión pública termina en muchos casos obligando a llevar a cabo acciones asistenciales, como pasó en aquella ocasión, en la que en pleno confinamiento se tuvieron que buscar ordenadores para que llegaran a algunos de los hogares más necesitados, lo que desgraciadamente no siempre fue posible. En estas circunstancias, las escuelas que ya habían apostado por ofrecer a sus estudiantes un entorno de aprendizaje digital y más personalizado superaron con mucha mayor facilidad esta crisis histórica. Pero no olvidemos

que ser competente tecnológicamente no es una necesidad destinada a superar pandemias, sino un requisito indispensable para vivir y aprender en la sociedad actual.

ESPIRAL DE TRANSFORMACIÓN

Está claro que la pandemia del coronavirus sacudió fuertemente muchos procesos de transformación pedagógica que en numerosos centros apenas acababan de iniciarse. Las condiciones sanitarias truncaron la autonomía y la interacción entre el alumnado, procesos de participación activa en el centro o la polivalencia de los espacios, por citar solo algunos ejemplos. Pero también ha significado un ensayo excelente para la innovación. Innovar no es más que la capacidad de transformar un programa, un proyecto o una organización para adaptarlo a un nuevo contexto. Precisamente, durante mucho tiempo la escuela ha permanecido inmóvil ante el embate de una transformación exponencial a la que se ha visto sometido todo su entorno. La rigidez del sistema educativo para adecuarse a las nuevas reglas de la sociedad del siglo XXI ha sido una de las grandes dificultades para renovar la educación. La necesidad ineludible de afrontar un nuevo escenario condicionado por la covid-19 ha normalizado el cambio y la transformación en todos los centros educativos y de sus docentes. Lo más difícil para un gran barco es entrar en movimiento, pero una vez consigue una buena velocidad de crucero, la inercia lo mantiene mucho tiempo en marcha. La espiral de cambio inducida por la necesidad de adaptarse a las nuevas normas sanitarias ha sido un buen impulso organizativo, que seguramente habrá conducido a muchos centros hacia una nueva velocidad de crucero, permitiéndoles un nuevo paradigma educativo. En muy pocos años, el mantra de «siempre se ha hecho así», como tótem del inmovilismo, podría quedar en anécdota.

Durante toda la pandemia de la covid-19, cada semana los claustros de medio planeta se tuvieron que adaptar a permanentes cambios de pantalla. De hoy para mañana, los alumnos abandonaron el recinto escolar, muchos ni siquiera recogieron el material que iban a necesitar, para pasar a estar confinados durante más de un trimestre. En menos de dos semanas, gran parte de los docentes del país ya había aprendido a utilizar Meet, Jitsy o Zoom. En menos de un mes, la

mayoría de escuelas había establecido sus propios sistemas de comunicación virtual y las herramientas de acompañamiento para sus alumnos. Con el retorno a las aulas, se tuvieron que adaptar en tiempo récord nuevos espacios, nuevos ratios de grupo y mil normativas a menudo erráticas procedentes de las diferentes administraciones. Pocos días después de arrancar el curso, tuvieron que ponerse en marcha numerosos protocolos de aislamiento y acompañamiento de alumnos confinados. Un auténtico tsunami de adaptación, autonomía y empoderamiento que, además, pedía mantener el buen humor, la empatía y la actitud positiva para garantizar la seguridad de un proceso de aprendizaje que, a pesar de ser frágil e inestable, devenía más imprescindible que nunca para nuestros niños.

Es importante resaltar que, durante el periodo de confinamiento, los centros educativos abordaron de forma muy desigual la situación de estrés que provocó la pandemia, y me parece interesante analizarlo porque tiene mucho que ver con la capacidad de transformación de un centro. En mi opinión, cuatro elementos diferentes fueron primordiales para abordar con garantías la nueva situación que estresó a todo el sistema: la sincronía de la organización, el liderazgo, la digitalización y la comunicación.

ORGANIZACIONES SINCRÓNICAS O ASINCRÓNICAS

Como ya se ha dicho en otros capítulos, una escuela no es una suma de docentes, sino una conjunción de educadores y personal que tienen que compartir una misma visión, un mismo sueño. En un momento en que todos los docentes tuvieron que conciliar su vida personal con una demanda laboral extrema, los centros que compartían un mismo lenguaje, una misma idea pedagógica, supieron adaptarse a la situación con mucha mayor facilidad que aquellos otros que, además de adaptarse a la realidad del confinamiento, tenían que construir un mismo relato pedagógico desde miras divergentes.

La comunión de todo un equipo docente, y lo reitero, del personal de administración y servicios, es clave para soportar, con la fuerza del equipo, las sacudidas inevitables que resultan de adaptarse a un cambio. No hay nada más doloroso para una organización escolar que el que las familias intuyan

interpretaciones divergentes en un equipo asincrónico que intenta dar respuesta a una nueva situación. Esta peligrosa percepción de incoherencia puede acabar torpedeando la línea de flotación de la confianza de los usuarios respecto de un proyecto educativo.

EL LIDERAZGO

En una situación de cambio donde se necesita tomar un gran número de decisiones, resulta imprescindible contar con un equipo de personas que posea la fortaleza suficiente para hacerse cargo de esta necesidad con rapidez, decisión y asumiendo responsabilidades.

En Sadako, en los momentos más críticos del confinamiento, creamos un comité de crisis formado por siete personas del claustro, de perfiles distintos, incluyendo también a una persona de la secretaría de la escuela, para que se incorporaran a las reuniones semanales del equipo directivo. Su función era ayudar a anticipar qué había que hacer en un futuro no inmediato, pero sí cercano, para evitar que los acontecimientos nos desbordaran. Una estrategia encaminada a ampliar la mirada del equipo de gestión para adoptar un enfoque que luego había que transferir a todo el equipo. Fue un acierto extraordinario, y aprovecho estas líneas para agradecer a todas esas personas el esfuerzo generoso que hicieron para surfear con muchas más garantías una situación francamente complicada. En un momento en que la virtualidad sustituyó el trato personal a que estábamos acostumbrados en nuestros centros, el liderazgo de los equipos fue primordial para no sucumbir a un día a día que desbordó.

LA DIGITALIZACIÓN

Sin duda, si un elemento produjo un desfase entre centros educativos fue la competencia digital de sus docentes y alumnos. Todos aquellos centros que antes de la pandemia ya habían incorporado la digitalización como una competencia indispensable para personalizar y acompañar el aprendizaje, iban muchos pasos

por delante de aquellos otros en los que ni el alumnado ni los docentes disponían de las herramientas, ni eran competentes para utilizarlas. No comparto el argumento económico que a menudo justifica un modelo analógico. Comprar los libros del curso suele ser más caro que comprar un miniportátil o una tableta. Desde el punto de vista social, aún arrastramos una gran desigualdad para acceder a la conectividad, un elemento no menor que debemos trasladar a la administración como una de las necesidades de primer orden. Pero la digitalización es una opción pedagógica en la que muchos centros todavía no se han adentrado con suficiente decisión. La pandemia ha significado un baño de realidad que deja claro que ya no se puede posponer más.

Por supuesto, comparto totalmente que la educación es un acto social y requiere de presencialidad en los centros educativos, pero, del mismo modo que a partir de la pandemia muchas reuniones de trabajo, en cualquier lugar del país, posiblemente pasen a ser virtuales, las escuelas tienen que adentrarse en una revolución pedagógica íntimamente asociada al desarrollo de una competencia inteligente en el uso de la tecnología.

LA COMUNICACIÓN

No es un elemento menor. La pandemia hizo muy visible la importancia de disponer de habilidades y buenas herramientas para garantizar una comunicación adecuada y transparente a la hora de compartir las decisiones tomadas con toda la comunidad.

En mi experiencia en el proceso de transformación vivido en la escuela, he sufrido situaciones muy complicadas fruto de una mala comunicación. A menudo, las personas que están inmersas en la dinámica de gestión de un centro disponen de un background y un conocimiento muy alto de las decisiones que se toman. En cambio, a las familias y al alumnado les suele llegar solo la punta del iceberg de esas decisiones, y se pierden los matices y el análisis que se ocultan tras ellas. Saber empoderar a las familias, hacerlas partícipes de las decisiones que se tomaron en el centro, desde la firmeza de los argumentos y la solidez de las acciones que se concretaron, fue determinante durante la pandemia. Esto pone de manifiesto la importancia de planificar una buena comunicación cuando

se quiere emprender cualquier proceso de transformación o de revolución en un centro.

Como decía al comenzar este capítulo, de la sincronía del discurso de todo el equipo en la toma de decisiones y de la convergencia de estas con la visión del proyecto educativo compartida con toda la comunidad, dependerá gran parte del éxito o del fracaso en la implantación de una verdadera revolución educativa de calidad.

Durante la pandemia aprendimos que las escuelas pueden innovar, moverse hacia otro lado cuando el contexto lo requiere, y que las tecnologías digitales pueden ser excelentes aliados para la comunicación, la cooperación y el aprendizaje. Aprendimos que trabajar en red es posible y muy valioso. ¡Aprendimos que la escuela es imprescindible!, no solo para la construcción comunitaria de conocimiento, sino también como espacio de socialización y convivencia. Topamos de golpe con la urgencia de impulsar un cambio sistémico, positivo y perdurable que promoviera la equidad, la excelencia y el bienestar de los niños y adolescentes.

Cumple decir que durante todo este tiempo de pandemia afloraron la creatividad, el ingenio y los valores, y las soft skills adquirieron un protagonismo extraordinario. Recuerdo bien cómo los primeros días del inicio del curso 2020-21 las palabras más utilizadas fueron flexibilidad, adaptabilidad y resiliencia, a modo de nuevos propósitos educativos que sin duda ganaban protagonismo. De alguna manera, esta pandemia ha cambiado la percepción de cierta prepotencia humana global y, aunque sea de manera tímida, ha abierto los ojos de la comunidad docente, que se ha adaptado a la incertidumbre como un nuevo eslogan educativo.

De la perseverancia de los equipos directivos de cada centro para mantener esta espiral de transformación en la que se ha visto inmersa la mayoría de instituciones dependerá la velocidad de cruce con la que todo el sistema afronte su adaptación a un futuro inmediato que seguro deberá encarar la escuela.

LAS ESCUELAS INNOVADORAS TAMBIÉN TIENEN QUE TRANSFORMAR EL MUNDO

Una vez oí a Kiran Bir Sethi, fellow de la fundación Ashoka y fundadora de la escuela Riverside de la India, definir la escuela sobre todo como una experiencia. En un momento de transformación educativa tan intenso como el actual, es más necesario que nunca prestar atención a lo esencial de nuestros proyectos, preguntarnos qué se llevan consigo los niños o los jóvenes cuando salen de su escuela. Como dice Kiran Bir, de lo que se lleven en esta mochila invisible dependerá la forma y visión que den al mundo, transformándolo o mejorándolo. Tenemos la oportunidad de liderar un modelo de innovación educativa a escala internacional, pero también el riesgo de dejar perder una gran oportunidad para contribuir a transformar y mejorar nuestro planeta.

La escuela es un espacio mágico, donde se recupera la historia y se construye el futuro. Como decía Paulo Freire, la educación es un arma cargada de futuro. La educación del siglo XXI tiene que dar respuesta a las necesidades antiguas y por supuesto a las nuevas de una sociedad global, interconectada e inmersa en un cambio permanente. Necesitamos proyectos educativos que formen al alumnado para ser ciudadanos que actúen de modo responsable en la comunidad, que lo hagan de forma activa, participando en el entramado social donde viven para mejorarla. Ciudadanos que se cuestionen, con una mirada crítica, lo que hacen, viven y consumen. Que sean capaces de interpretar las raíces de los problemas que los afectan y, quizá lo más importante, que se involucren de manera activa por encontrar soluciones. De hecho, todo el movimiento de renovación pedagógica de inicios del siglo XX conecta claramente con esta naturaleza transformadora de la escuela. En ese momento, eran muchas las necesidades vitales de los niños, y la escuela incorporó entonces la salud, la higiene o los buenos hábitos alimentarios como ejes indispensables para crecer académica y personalmente. También la Escuela Nueva impulsa el respeto por los niños, la igualdad entre hombres y mujeres en su compromiso con la educación o la participación del alumnado como herramienta de aprendizaje democrático. Por desgracia, la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista truncaron un proceso de transformación social que todavía hoy pone de evidencia un desfase con respecto a otros países con una cultura política y social mucho más arraigada. Recuérdese, por ejemplo, que las mujeres pudieron votar por primera

vez en la historia española en 1933, en unos sufragios que a partir de 1939 dejaron de tener sentido, en un periodo gris de ausencia de libertades; una realidad paralela a la educativa, donde la escuela del siglo XX pasó a ser un espacio de formación de futuros trabajadores, no de ciudadanos, sometidos al adoctrinamiento del nuevo régimen. La educación del siglo XXI tiene que involucrarse de nuevo para revertir esta tendencia.

La red de escuelas Changemaker, a la que fuimos incorporados en el 2015, se puso en marcha en Estados Unidos en 2009 y ya se ha extendido a más de cuarenta países. Hoy cuenta con más de trescientas escuelas, doce de las cuales se encuentran en España, siendo el instituto de Sils y la escuela Sadako los representantes catalanes. El objetivo de esta red de escuelas consiste en demostrar y expandir a otros centros la idea de que todos podemos ser transformadores. Una escuela es un espacio privilegiado para hacer vivir experiencias, donde el alumno aprenda a ser un verdadero agente de cambio, desarrollando un alto sentido de la responsabilidad y conciencia para transformar el mundo que le rodea. Como me decía el maestro y escritor César Bona, la escuela es un reflejo de la sociedad, pero también tiene que ser un reflejo de lo que queremos que sea la sociedad.

Todas las escuelas Changemaker que forman parte de esta red internacional coinciden en que su propósito educativo va más allá del propio conocimiento, que también, pues se centra en conseguir que sus alumnos vayan a la escuela conscientes de que, entre sus fines, se promueve la idea de aprender a ser agente de cambio, mejores personas para conseguir también un mundo mejor. Si aprendemos a mejorar nuestro entorno, estaremos perfeccionando el mundo en el que vivimos. Todas coinciden en ser escuelas abiertas a la comunidad y a las familias, donde se fomenta la innovación, la empatía y el compromiso ético, en las que el alumnado suele disponer de altos niveles de implicación y gestión del centro, dentro de una dinámica democrática y participativa.

Hay que empoderar a los jóvenes en la transformación a favor de un mundo mejor dominado por la empatía, en el que, llevando a cabo sus acciones, se identifiquen como agentes de cambio. El factor clave para el éxito en la transformación positiva de cualquier comunidad, ya sea una empresa, una organización, una ciudad o un país, radica en la proporción de su población que se reconoce y actúa como agente de cambio. La capacidad colectiva de abordar problemas sociales complejos —y de anticipar otros futuros— es primordial en este proceso de transformación. Puede parecer utópico, pero hoy en día se está

re-imaginando la educación a nuestro alrededor. Cada vez son más los docentes que se concentran en ofrecer a los jóvenes conocimientos y habilidades para prosperar en un mundo interconectado e impulsar un cambio positivo en sus comunidades.

La gran implicación de la red en la promoción esta idea no quita que, desde luego, se trate de una propuesta abierta que pretende contagiar a toda la comunidad educativa. Afortunadamente, en muchas escuelas catalanas esta necesidad intrínseca de participar en la transformación global del entorno ya se ha inoculado de forma casi natural. En este camino de transformación, ha trascendido a la misma administración en la definición de sus propósitos. La inercia iniciada con el programa de Escuela Nueva 21 ha inyectado en la red educativa la autoestima suficiente para definir hoy, en muchos centros, un compromiso de educar a sus niños en la transformación social y positiva. Muchos de ellos lo han hecho de la mano de la Agenda 2030, y los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción que nace del compromiso de los estados miembros de Naciones Unidas, con el objetivo principal de velar por la protección de las personas, el planeta y la prosperidad. Con este propósito, se definieron diecisiete objetivos orientados a la acción y universalmente aplicables a diferentes realidades y contextos, lo que facilita su conexión con los entornos de prácticamente todas las escuelas del planeta. Quisiera destacar uno de ellos, el ODS 4 de la Agenda 2030, que hace referencia a los principales retos en el ámbito de la educación para garantizar una formación inclusiva, equitativa y de calidad que favorezca un aprendizaje para toda la vida de alcance universal. En concreto, en su punto 4.7 reitera que la educación tiene que garantizar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover un desarrollo sostenible, que comporte la adopción de estilos de vida asimismo sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre géneros, el fomento de la cultura de la paz y de la no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural. La incorporación de este propósito a los proyectos formativos de los centros que se lancen hacia una nueva educación dará lugar a un giro en sus fines y estrategias en pro de la participación, la implicación y la transformación. Vivimos en un tiempo en que, como explica el sociólogo Mariano Fernández, la enseñanza ya no se juega al nivel micro del aula, ni en el macro de las políticas, sino en el nivel meso de los centros, los proyectos, las redes, las direcciones y los equipos, que son los que verdaderamente están revolucionando la educación mediante un fuerte vínculo con estos nuevos propósitos sostenibles.

PASAR A LA ACCIÓN

Aprender a transformar el entorno no se puede hacer solo desde el conocimiento, es imprescindible llevarlo a cabo desde la acción. Prácticamente en todas las escuelas se trabajan las pirámides alimentarias, pero el conocimiento desplegado en el aula muchas veces no se traduce ni en los desayunos de estos niños ni en el ejercicio de sus propios hábitos saludables, e incluso puede no ser coherente con la calidad misma del propio servicio de comedor del centro. Posiblemente, la generación actual es la que dispone de mayor educación sexual de la historia, pero algo no debemos de hacer bien para que cada año en España más de 2.000 jóvenes de menos de diecinueve años decidan interrumpir voluntariamente su embarazo, o se mantengan los mismos índices de discriminación o violencia de género. Parece imposible que el uso del preservativo continúe bajando entre los jóvenes. Solo lo utilizan un 52 %, lo que ha provocado un aumento progresivo de las enfermedades de transmisión sexual. La desconexión entre aprendizaje y realidad es alarmante; parece como si el conocimiento fuera un instrumento para utilizar en la escuela pero que los niños, y de manera especial los jóvenes, no se llevan a casa cuando salen de la escuela. No basta con saber qué es y cómo se produce el cambio climático, la deforestación del Amazonas o la violencia de género. Hay que involucrar al alumnado en prácticas activas de cambio, que los vinculen con la raíz del problema y tomen partido en su resolución. En una sociedad como la nuestra, donde abunda la crítica pasiva de sofá, donde todos participamos en la crítica de los políticos, los árbitros de fútbol, los maestros o los vecinos, muy pocas veces desplegamos una actitud asertiva y activa. De ahí que sea indispensable una educación de ciudadanos críticos activos y empoderados para la transformación positiva de nuestro entorno, nuestra sociedad y, en definitiva, nuestro planeta. Es necesario que el alumnado asuma de forma consciente su pertenencia a la sociedad y que aprenda que, con sus acciones, puede contribuir a la prosperidad y a la mejora global de la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía y, de una forma especial, de las personas y las comunidades más vulnerables. En la escuela se debe aprender a emprender y a liderar proyectos. Aunque antiguamente muchos educadores asociaban de forma despectiva el emprendimiento con la creación de empresas, hoy se va consolidando la necesidad de fomentar en el alumnado competencias emprendedoras, entendidas como una actitud indispensable para cualquier

contexto vital, desde preparar un viaje hasta sumergirse en una pasión y, por supuesto para aprender. La competencia emprendedora está muy vinculada al carácter. Ser emprendedor significa disponer de una actitud responsable, autoexigente, con capacidad para liderar equipos, ser eficaz, con capacidad de aprender de los errores, de dialogar o de evaluar las propias decisiones. Y, desde luego, estas habilidades son fundamentales para aprender, pero también para vivir y poder transformar y mejorar el mundo en el que vivimos.

En Sadako, no hace mucho un grupo de alumnos de cuarto de primaria estuvo vendiendo meriendas a la salida de la escuela, durante prácticamente todo el curso. Con el dinero que consiguieron, compraron unas bolsas de tela amarilla en las que serigrafiaron las palabras «Sadako, plástico 0». Presentaron el proyecto en una asamblea, y regalaron una de estas bolsas a cada alumno de la escuela para que todos la llevaran en su mochila y no tuvieran que pedir ninguna bolsa de plástico cuando fueran a comprar al supermercado con sus familias. Este mismo grupo, al año siguiente, vendió a alumnos y familias de la escuela más de doscientas mallas de tela para colocar la fruta cuando la compramos a granel. De este modo, continuaron trabajando de forma activa sobre el ODS 13, vinculado a la producción y al consumo responsable. No cabe duda que estos alumnos, después de este proceso, habrán cambiado de forma radical su actitud individual como consumidores, lo que probablemente perdurará durante toda su vida. Se trata de un ejemplo sencillo que forma parte de un empeño bastante más complejo llamado Somos lo que hacemos, en el que cualquier alumno de la escuela puede llevar a cabo su proyecto siempre que sea capaz de justificar sobre qué objetivos de desarrollo sostenible (ODS) impactará. Una propuesta abierta y voluntaria que pretende ser una declaración de intenciones de la cultura participativa y transformadora de la escuela, en donde en cada curso pueden llegar a participar entre uno y dos centenares de alumnos que se atreven con proyectos de todo tipo. En suma, una especie de juego de emprendimiento social que resulta un ensayo extraordinario para convertirse en un verdadero agente de cambio.

ESCUELA Y ENTORNO

En general, las escuelas vivimos poco arraigadas a la comunidad que nos rodea. Posiblemente, una vez más la tradición y los recursos dificulten encontrar el tiempo y el espacio para abrir las puertas del centro a la comunidad. La escuela tendría que ser un elemento más de la red asociativa del barrio o la ciudad, pero en general esta relación es unidireccional, con propuestas que buscan repercutir en la formación del alumnado o en su sentimiento de pertenencia a la comunidad. Pero las escuelas se abren poco a la población para que esta sea la beneficiaria exclusiva. Es difícil que una comunidad de vecinos, necesitada de un espacio para reunirse, se dirija a la escuela a pedir que los acoja, o muy pocas escuelas, cuando acaban los horarios escolares, ceden sus espacios al centro cívico del barrio, a personas mayores, a formaciones o a actividades sociales.

Aunque los centros educativos fuera del horario escolar suelen ser compartimentos estancos de cara a la comunidad, hay excelentes propuestas en esta otra dirección que resultan inspiradoras. El proyecto Patios Abiertos de la ciudad de Barcelona es un buen ejemplo. Este proyecto permite habilitar los fines de semana los patios exteriores de algunas escuelas de la ciudad para que los puedan utilizar los niños y jóvenes del barrio. En ciudades como Barcelona, con tan pocos espacios abiertos al juego y al deporte de los jóvenes, la apertura de los espacios deportivos de las escuelas tendría que ser lo corriente.

Por supuesto, hay muchas escuelas que tienen una excelente conexión con la comunidad, pero no es lo más habitual. Incluso en contextos de escuelas rurales, donde la institución tendría que ser un marco excelente para participar de forma activa en la comunidad cercana, se pueden dar proyectos con una alta desconexión del entorno. Hace unos años conocí la escuela Ramón y Cajal de Alpartir, a sesenta kilómetros de Zaragoza, un centro muy particular y fuertemente arraigado en el municipio. De hecho, su proyecto no solo ha permitido evitar la despoblación del lugar, un problema muy profundo en la zona, sino que ha ayudado a incrementar la población pues ha atraído a familias de otras aldeas. La escuela de Alpartir está interconectada con el pueblo y se ha convertido en el principal agente dinamizador de sus 565 vecinos. Como nos explicaba la propia alcaldesa, la comunidad educativa no la forman solo los alumnos, los docentes y las familias, sino también el ayuntamiento, los vecinos y las diez asociaciones del municipio. En el centro, los abuelos del pueblo asisten a la escuela con regularidad, y enseñan a los alumnos a bailar La yenka, que a su vez les dan clases de informática. El alumnado cada dos años aprueba, en la sala de plenos del consistorio, la Constitución de la escuela, que se redacta en castellano, rumano y árabe, las lenguas oficiales del colegio. Un claro ejemplo

de fusión con la comunidad, donde municipio y escuela son instituciones permeables con un intercambio recíproco.

El aprendizaje servicio (APS), tan defendido por Roser Batlle y la red que ella encabeza, es una propuesta educativa que en los últimos años ha comenzado a penetrar en muchos proyectos educativos, vertebrando propuestas que desde la escuela revierten en la comunidad. Hoy son muchos los alumnos que, dentro de su horario escolar, se prevé que puedan desarrollar una actividad en una residencia de abuelos cercana, en el apadrinamiento de un trozo de río del municipio o en la rehabilitación de espacios públicos, por citar algunos ejemplos. Aunque a veces el aprendizaje servicio se reduce a una actividad solidaria propia de un curso de la escuela, en cualquier caso, el APS obtendrá numerosos beneficios relacionados sobre todo con la concienciación y la integración del alumnado en la realidad de su entorno. Si esta metodología, además, se acompaña de una dinámica de análisis de la zona en la que el estudiante diseña y crea sus propios proyectos de mejora y transformación, seguro que favorecerá que los alumnos adquieran una habilidad que se incorpora de una forma proactiva y solidaria a su manera de entender el mundo.

En el siglo XXI el mundo se ha hecho pequeño. Las pandemias o el cambio climático nos afectan a todos por igual y en el mismo momento. La globalización es un fenómeno implacable que arrastra a todo el planeta en una misma dirección. Esta realidad también supone una oportunidad para que personas diversas de la red, desde cualquier lugar del planeta, se conecten para encontrar respuesta a problemas que preocupan a una gran parte de la sociedad. Sin duda se necesita una generación de nuevos líderes capaces de encontrar soluciones a los grandes retos a los que nos enfrentamos, y metodologías activas como las que hemos ido desgranando tendrían que ayudar a hacer aflorar estos liderazgos en el seno de cada aprendiz, sea cual sea su contexto y su realidad. Hay que educar en el ámbito local, pero pensar a nivel global.

¿QUÉ ELEMENTOS SUELEN COMPARTIR LAS ESCUELAS AVANZADAS?

Según Eduard Vellory, director del programa Escuela Nueva 21, las escuelas más avanzadas del mundo coinciden en cuatro puntos: son instituciones enfocadas a las competencias para la vida, ofrecen prácticas de aprendizaje fundamentadas en los conocimientos que hoy tenemos de cómo aprenden las personas, cuentan con sistemas para medir el logro de estas competencias y son escuelas que tienen una dinámica organizativa orientada al aprendizaje de todos los estudiantes. Somos muchos los que compartimos que estos cuatro elementos tendrían que ser los pilares de cualquier proyecto educativo transformador.

A partir de esta definición de escuelas avanzadas, que comparto plenamente, no es sencillo desgranar cuáles son los patrones que se repiten dada la diversidad de centros, metodologías y propuestas educativas que están apareciendo bajo el paraguas de la innovación. En mi opinión, y tras haber conocido un buen número de escuelas con proyectos extraordinarios, podemos extraer una docena de características que, a grandes rasgos, son compartidas por la mayoría de estos centros:

- Tienen un proyecto definido en el que se han reformulado los objetivos finales de aprendizaje.
- Disponen de equipos docentes eficaces e implicados.
- Cuentan con liderazgos claros y definidos.
- Son escuelas que arriesgan.
- Han roto con los espacios educativos clásicos.
- En general, son escuelas abiertas y accesibles en red.

Y como ya se ha comentado en capítulos anteriores:

- El alumnado y los docentes trabajan y aprenden de forma cooperativa.
- Han desarrollado la capacidad para hacerse preguntas.
- Tienden a ofrecer aprendizajes globalizados.
- Tanto los estudiantes como sus familias muestran niveles elaborados de participación.
- Incorporan la tecnología como herramienta de apoyo al aprendizaje.
- Han desarrollado herramientas de evaluación formativa diseñadas para aprender.

TIENEN UN PROYECTO DEFINIDO EN EL QUE SE HAN REFORMULADO LOS OBJETIVOS FINALES DE APRENDIZAJE

Una paella es una paella, y una fideuà, una fideuà. Una paella de arroz y fideos podría ser un plato original de restaurante con estrella Michelin, pero en la mayoría de casos será una mezcla extraña con poca identidad gastronómica. Una escuela no es una suma de profesionales de la educación que imparten conocimientos, sino una comunidad de aprendizaje que evoca un ambiente que la hace singular, donde todos sus integrantes reman para alcanzar unos mismos propósitos. En un momento en que la escuela pública se ve afectada por la movilidad extrema de sus docentes, solo los proyectos más consolidados, definidos y compartidos mantienen esta esencia educativa en el tiempo. Es similar a cuando un niño llega al terreno de juego por primera vez y, aunque no sabe jugar, percibe el olor que desprende el material, observa el juego de los mayores que calientan o escucha las señales del entrenador dando instrucciones, todo lo cual crea un tipo de inercia en que cada nuevo jugador va aprendiendo a ocupar el lugar que le corresponde. Cuando un docente nuevo llega a una escuela, si no sabe a qué se juega, es como dar pelotas de tenis a un niño que

entra en un campo de baloncesto en el que hay un entrenador de fútbol. Puede parecer exagerado, pero en educación se dan situaciones de todo tipo, y algunas muy extremas. No es excepcional que a una escuela que trabaja con talleres o espacios de aprendizaje llegue un docente con su libro de texto dispuesto a seguir impartiendo las clases a su manera. Hay una escena bastante real en el documental Picotazos contra el cristal, sobre el proceso de transformación del Instituto Cotes Baixes, donde una de las maestras les dice a los alumnos de una clase ya acostumbrada a trabajar con proyectos y grupos cooperativos, que vayan cambiando de lugar las mesas y se sienten en filas porque, aunque le parece estupendo la innovación, en sus clases se sentarán separados y escucharán sus lecciones magistrales. Así pues, para recuperar la dignidad y la seguridad de la gestión del aula, empieza a impartir su clase para que los chicos de primero de ESO empiecen a tomar apuntes. Como decía, siempre es mejor jugar al fútbol con un balón de fútbol que intentar jugar a un juego del que se desconocen las normas. El problema es que hoy el mundo educativo todavía está decidiendo a qué quiere jugar.

En Sadako, hace ya unos años escribimos nuestro propio libro de estilo. A pesar del nombre, no tiene un estilo especialmente cuidado, más bien es un documento interno donde se describe el perfil de un docente de Sadako y los principales propósitos educativos de nuestro proyecto, al mismo tiempo que se detallan las diferentes metodologías que usamos en la escuela. Este documento, que actualizamos anualmente, se creó en 2004 y se consensuó con todo el equipo docente, y estampamos en él nuestra firma. Es un pequeño mantra que nos ayuda a definir nuestra visión y nuestra acción, y lo entregamos a cualquier docente que se incorpora al centro para que pueda percibir los matices que hacen especial el proyecto de la escuela y pueda incorporarse a ella con más seguridad y complicidad. Una manera sencilla de empezar a comprender a qué y cómo se juega en Sadako. En una organización educativa en proceso de transformación es indispensable que todos los docentes dispongan de una visión compartida que dé credibilidad al proyecto. En un centro donde haya maestros y profesores que encaren el proyecto educativo desde perspectivas diferentes, es fácil que se generen matices de incertidumbre o descrédito en la institución. Si en un proceso de tratamiento médico pasamos por diferentes profesionales de la medicina que nos proponen intervenciones no coincidentes, seguro que eso nos generará desazón y desconfianza. En docencia no es diferente. Por descontado, el escenario es nefasto cuando la familia se encuentra con un educador que directamente discrepa de la tarea, la metodología o las orientaciones de un compañero o compañera, lo que por desgracia también se da. Es responsabilidad

de los equipos directivos construir visiones comunitarias y garantizar que todos los miembros de la organización conozcan y compartan la visión del centro. Del mismo modo que en los procesos de una edificación, además de ir poniendo ladrillos y cemento en una pequeña parte del nuevo edificio que se está construyendo, resulta indispensable que todos estén bien informados de si lo que están levantando es una casa, una catedral o un hospital.

Como se propone en el documento *Rethinking education*, elaborado por la UNESCO, hoy muchas escuelas están siendo capaces de replantear sus propósitos educativos y la organización del aprendizaje desde una visión holística que supere las dicotomías tradicionales entre aspectos cognitivos, emocionales y éticos. En la actualidad, las escuelas que más han avanzado en este proceso de redefinición de los objetivos de aprendizaje del centro suelen disponer de proyectos con identidad propia, muy definida y compartida por toda la comunidad. Pero como ya se ha comentado, aquellos organismos que han replicado metodologías o han importado un conglomerado inconexo de herramientas o materiales, pueden caer en un magma donde sea difícil reconocer los verdaderos propósitos y la motivación del proyecto del centro, de forma que se pierda eficiencia y calidad.

Es un momento excelente para reformular las preguntas adecuadas capaces de volver a definir los proyectos educativos de cada centro. ¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI?, ¿cuál es su propósito en el marco actual de transformación social?, o ¿cómo se tendría que organizar el aprendizaje del centro? Como decía Jorge Wagensberg, profesor universitario y experto en museología, «cambiar de respuesta es evolución, pero cambiar las preguntas es revolución». Ciertamente, estamos en un momento educativo en que hay que formular las preguntas adecuadas que respondan a las necesidades formativas de nuestra sociedad.

DISPONEN DE EQUIPOS DOCENTES EFICACES E IMPLICADOS

Como he dicho repetidas veces, los equipos docentes son el verdadero motor de la transformación educativa y la clave del éxito del aprendizaje del alumnado. Las escuelas avanzadas disponen de equipos de maestros y profesores

competentes, cohesionados y con un muy alto nivel de implicación y trabajo.

Por desgracia, las plantillas de los centros no son suficientes, ni están definidas para que la transformación educativa pueda ser un proceso estable. La mayoría de escuelas que han conseguido dar pasos significativos en esta dirección, lo han hecho a expensas del voluntariado, de esfuerzo y la dedicación extrema de una parte importante de sus equipos docentes. Esta es la realidad, y si el sistema no cae en una mediocridad decadente es, sobre todo, gracias al sacrificio de muchos educadores empoderados en una causa social de primer orden.

A veces sufro al ver que la administración no sabe leer bien esta realidad, y presupone que si hay centros que alcanzan determinados estándares de éxito, también lo pueden hacer otros con las mismas características o contextos. Pero lo cierto es que no cabe esperar que una proporción razonable del colectivo docente haga un sacrificio que sobrepase el deber y la dedicación inherentes a la profesión. Esto hace que sea tan difícil extrapolar metodologías o dinámicas de un centro a otro. Como ya he comentado, si se cree de verdad en la educación como instrumento de trabajo, se necesitan inversiones que mejoren las plantillas de los centros y las doten de dedicaciones reales para poder diseñar verdaderos procesos de transformación del organismo o escuela. El gasto público en educación ha ido cayendo constantemente desde 2009, cuando rozó el 5 %. El descenso se precipitó a partir de 2012, cuando pasó del 4,70 % al 4,44 %. Desde entonces, el gasto público en educación ha seguido disminuyendo hasta el actual 3,97 % del producto interior bruto, una cifra notablemente inferior al 6 %, valor recomendado a nivel internacional por la UNESCO. España se afianza como uno de los países europeos con menor gasto público en el sector educativo, mientras los países nórdicos se mueven en volúmenes de gasto muy superiores : Islandia (7,53 %), Suecia (6,77 %), Dinamarca (6,58 %) y Finlandia (5,68 %). Pero también se sitúan por encima Israel (7,06 %), Estonia (5,96 %) o Letonia (5,79 %). EE.UU., país con un gasto público reducido, dedica a la educación el 6 % de su PIB. Lógicamente, el gasto público en educación también es menor en otros países, como Bulgaria (3,4 %), Rumanía (3,7 %), Eslovaquia (3,8 %) o Italia (3,8 %). La inversión educativa supone un elemento clave en la enseñanza que está muy asociado a la calidad y la eficiencia de las plantillas docentes. El entramado que se organiza entre el equipo docente, el equipo directivo y la identidad del proyecto resulta primordial para garantizar la solidez de un proyecto, de forma que este pueda trascender los individualismos o las sacudidas puntuales propias de la dinámica de cualquier equipo humano.

CUENTAN CON LIDERAZGOS CLAROS Y DEFINIDOS

A pesar de no estar en contacto regular y permanente con los estudiantes en el aula, los equipos directivos tienen una influencia directa sobre muchas variables determinantes en la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado para aprender. También, por supuesto, la innovación se halla estrechamente relacionada con el liderazgo del centro. De hecho, diferentes estudios demuestran que los equipos directivos, después de los docentes, son la segunda variable de impacto en el aprendizaje del alumnado.

Sin un liderazgo claro, las posibilidades de que un centro educativo pueda evolucionar son escasas. De todos modos, tampoco valen todos los liderazgos, sino aquellos que se sostienen sobre una dinámica de transformación y de confianza con los diferentes equipos del centro. El director es la cara visible, pero hay que remarcar que en la mayoría de escuelas avanzadas el liderazgo no lo ostenta una persona en solitario, sino un equipo directivo, a veces más anónimo, pero primordial en la dinamización de los equipos y del centro. De su capacidad para delegar y distribuir ese liderazgo, y crear una visión compartida con todo el personal, dependerá gran parte del éxito en la cohesión y evolución del proyecto educativo del centro.

Suelen ser equipos directivos con una capacidad casi innata para marcarse metas y estrategias, superar la retórica del cambio y ser capaces de involucrar a la plantilla para alcanzar en la práctica las estrategias definidas. Los equipos directivos de escuelas líderes acostumbran a ser inquietos, estar presentes en formaciones y actos educativos, y suelen trabajar en red con otros centros. Y, como suele suceder, trabajan muchas más horas de las que serían deseables.

Por desgracia, la mayoría de líderes naturales que encabezan algunos de los proyectos más reconocidos lo son por generación espontánea, personalidades individuales con dotes de liderazgo y de gestión de equipos, o auténticos visionarios que de forma prácticamente autodidacta han descubierto estas capacidades de liderazgo simplemente trabajando. La profesionalización del sector directivo es muy baja y, a diferencia de otras profesiones, la formación en liderazgo, gestión de recursos humanos o de materiales es francamente escasa, lo

que posiblemente explica la gran dificultad que tiene el sistema para encontrar docentes que quieran tomar las riendas de una institución.

Los centros inmersos en procesos de cambio requieren equipos directivos plurales que, al mismo tiempo, dispongan de criterios y conocimientos compartidos y que se sientan cómodos con la delegación de responsabilidades. Además, han de disponer de la capacidad de diseñar bien la visión de la escuela, de forma que converjan todas las decisiones tomadas por los equipos.

Los equipos directivos que ejercen bien el liderazgo son capaces de tomar decisiones basadas en la evidencia, señalar la dirección adecuada mediante las instrucciones que los profesores necesitan para sobresalir en su tarea docente y crear entornos cooperativos donde los docentes puedan participar y tomar decisiones sobre la dinámica de crecimiento del centro. En realidad, los equipos directivos revolucionarán las escuelas. De hecho, lo hacen ya.

SON ESCUELAS QUE ARRIESGAN

Una escuela o un sistema educativo avanzado tienen que asumir prácticas que estén orientadas simultáneamente a la excelencia, a fin de que todo el alumnado alcance el máximo aprendizaje posible, y a la equidad, para que se garantice que esa excelencia se logre sea cual sea su realidad familiar, económica o personal. Este propósito no es fácil de alcanzar desde los estándares normativos establecidos por la administración. Aquellos centros que exploran y encabezan nuevos caminos que abordan de una manera significativa este reto, no disponen hoy de otra alternativa que tensar los límites de la ley. Es verdad que se da en cierto modo un acto de sana rebeldía, un compromiso para no detenerse en las fronteras administrativas, seguros de las bondades de las decisiones que toman. No me refiero a la clásica y decepcionante picaresca de nuestro país, del «hecha la ley, hecha la trampa», ni a la actitud intencionada de no cumplir con la reglamentación establecida; todo lo contrario, hablo de centros que, amparados por el compromiso con la educación de los niños, estiran los límites administrativos para tratar de alcanzar los propósitos educativos que marca la propia administración. Como dice Erich Fromm, «la creatividad enriquece el coraje para soltar las certezas».

Por fortuna, en Cataluña las cosas han cambiado bastante últimamente y empieza a aceptarse con relativa normalidad que los centros exploren nuevos caminos o incorporen nuevas estructuras con cierta, solo cierta, flexibilidad. Me consta que esta dinámica no es la misma en todos los territorios y que, a menudo, puede depender más de la inspección asignada al centro que de la propia administración, pero hasta hace poco tiempo la situación era muy diferente. Sin ánimo de entrar en ningún tipo de enfrentamiento con la administración, muy al contrario, con toda franqueza y transparencia, quisiera citar dos ejemplos vividos en persona que, en mi opinión, ilustran esta situación. Ayudarán a comprender las dificultades que ocasiona la actual rigidez en la estructura educativa.

Desde hace bastantes años en la escuela se realizan sesiones de educación emocional, una propuesta formativa que nos parecía respondía a competencias y necesidades sociales no atendidas en las materias académicamente ordinarias. A partir de los aprendizajes en manos de Rafael Bisquerra y otros profesionales, elaboramos nuestro programa, que de forma progresiva se incorporó en muchos cursos de la escuela. El problema por aquel entonces era compaginar una necesidad pedagógica, a nuestro parecer ineludible, con el cumplimiento, en aquellos momentos muy rígido, del horario asignado para las materias. La situación era muy triste, a pesar del convencimiento del camino iniciado; el miedo a la administración no nos permitía presentar con transparencia un programa que incluyera una hora de educación emocional y que desplazara una hora de cualquier otra materia. Incluso ahora, mientras lo escribo, todo ello me parece banal, pero esta es todavía hoy una realidad muy presente en muchos centros exploradores, que se han visto obligados a concebir la administración educativa no como un aliado, sino como un control que hay que superar. De esta distancia insalvable entre administración y educación se derivan muchos de los errores que arrastra el sistema y una dinámica de desconfianza que es indispensable revertir.

Por otro lado, en el año 2005, Sadako recibió el premio Enseñanza del Círculo de Economía, un galardón muy prestigioso en la educación catalana, que el jurado justificó por «ser pioneros en la innovación y transformación de los procesos de aprendizaje basados en el protagonismo del alumnado, en la construcción de su propio conocimiento, el trabajo en equipo, el trabajo por competencias y la interrelación de los aprendizajes». Sorprendentemente, después de que el jurado compartiera estas palabras con el auditorio, la entonces consejera de Educación dejó claro en su discurso que, a pesar de valorar el esfuerzo de transformación de nuestro centro, la administración estaba muy

atenta a que nuestras propuestas trataran de socavar el radar de la administración. De alguna manera, se interpretaba de aquellas palabras que esta institución administrativa, como indiscutible garante del sistema, se hallaba perfectamente al tanto de nuestras prácticas y que, de momento, las permitía. Debo admitir nuestra decepción al no encontrar la complicidad que esperábamos en uno de los momentos más importantes de nuestra historia reciente, cuando otra institución acababa de reconocernos el esfuerzo realizado hasta entonces. Salimos de aquel acto con una ilusión que nos impulsaba a continuar trabajando por la mejora de la escuela y la educación en general, pero a la vez con la desazón de saber que seguíamos vigilados, ignorando todavía hasta qué punto podríamos explorar sin ser censurados. Una extraña sensación que bien hubiera podido inhibir la iniciativa o el compromiso colectivo con el que nos sentíamos unidos.

Me parece que estos ejemplos, una pequeña muestra de la realidad de muchos centros avanzados o que simplemente tratan de avanzar comprometidos con la esencia educativa, ilustran la capacidad de asumir riesgos por el bien común que demuestran día a día muchas escuelas.

Justo es decir que también en numerosos momentos la administración nos ha apoyado. Está claro que hay que crear lazos de confianza entre la administración y los centros educativos, pero para ello es preciso resetear el rol de la inspección y la herencia de desconfianza que arrastra el tándem administración-escuela. Como dice Pekka Tukonen, director de la escuela Saunakallio de Finlandia, se necesita «menos control y más confianza». De nuevo, queda mucho camino por recorrer.

HAN ROTO CON LOS ESPACIOS EDUCATIVOS CLÁSICOS

Durante décadas, los centros educativos han dispuesto de espacios replicados de aulas hueveras con pupitres alineados y dispuestos para escuchar al docente. En los últimos años, los espacios educativos se han revalorizado sin duda. Hasta hace poco, las estructuras educativas, a pesar de los matices arquitectónicos, seguían patrones estándar, más adaptados a la normativa que a los intereses educativos de cada centro. Es cierto que hoy se dibuja una fina frontera entre el

marketing educativo con palets, rotulación y colores vivos y una nueva cultura arquitectónica al servicio del aprendizaje. Pero indudablemente este nuevo debate enlaza de lleno con las reflexiones sobre la importancia de un cambio pedagógico, en este caso asociado a los espacios escolares, donde el lugar de recreo y los espacios colectivos adquieren un papel destacado. La mayoría de los centros más avanzados han pasado por algún proceso más o menos participativo para repensar los espacios o los materiales del centro. Han aprovechado tal circunstancia para mejorar significativamente espacios de la escuela para que sean más estimulantes y flexibles, a la vez que, por ejemplo, se ha puesto en valor una nueva relación exterior-interior o escuela-entorno o aula-patio.

La conciencia de que en el aula hay alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje y de que los espacios pueden contribuir a la motivación para aprender sin frenar la creatividad nos ha hecho reflexionar sobre estos y su uso. La tendencia de muchos centros ha sido crear espacios más flexibles de aprendizaje, incluso modulares, para permitir más disponibilidad y movilidad de los alumnos, que cada cual pueda encontrar el espacio que mejor se adapte a él o a sus necesidades educativas.

Lógicamente, la modificación de los espacios de aprendizaje tiene consecuencias arquitectónicas y económicas al alcance de muy pocas escuelas. A pesar de que citaré ahora algunos centros referentes por su arquitectura educativa, a menudo con presupuestos casi escandalosos, lo cierto es que con una voluntad pedagógica clara y pocos recursos se pueden hacer cambios conceptuales y pedagógicos muy interesantes. He visto muchas escuelas con grandes pasillos completamente desaprovechados o espacios exteriores restringidos solo a los ratos de recreo o deporte. También he sido testigo de bastantes equipos directivos batallando, y no siempre ganando, con arquitectos para adaptar normativas educativas restrictivas a modelos pedagógicos excelentes.

Centros educativos con arquitecturas sorprendentes hay muchos. Por citar algunos, podríamos visitar el Ørestad Gymnasium de Copenhague, con unas escaleras sinuosas y toboganes y cojines por el suelo en unas plataformas levantadas que recuerdan más a un chill out de un centro futurista que a aulas de un instituto de secundaria. O entrar en la escuela pública de Estocolmo Vittra, una escuela de educación libre pensada como un lugar ideal para aprender sin muros ni aulas, con espacios abiertos que el alumno tiene libertad para ocupar como quiera. También es recomendable entrar a la escuela Saunalahti de Finlandia, con más de 10.000 m² ocupados por clubes de lectura, un centro de

día para gente mayor, un teatro, una escuela, una biblioteca y un gimnasio, entre otros espacios, en los cuales se interacciona no solo con el alumnado, sino también con el profesorado y el resto de habitantes del pueblo de Espoo. Por lo sorprendente, vale la pena mencionar la Makoko School. Makoko, que significa «pueblo de pescadores», es una escuela flotante de los lagos de Nigeria que sirve de punto de encuentro para toda la «comunidad acuática» de pescadores de la zona. Una escuela adaptada por completo al contexto, que contribuye a reducir las altas tasas de abandono escolar y criminalidad juvenil del área. No obstante estas escuelas sorprenden por la ruptura disruptiva que proponen a la clásica estructura de aulas, lo cierto es que hoy no hemos de ir tan lejos para encontrar muchas escuelas que, ya nuestro país, han sabido abrir nuevos espacios que dan pie a nuevas organizaciones del alumnado, nuevas formas de aprendizaje o nuevas interacciones con el entorno.

En el propósito de que una escuela sea un espacio que aporte conocimiento y bienestar, no hay duda de que la arquitectura, los espacios y el mobiliario pueden ser grandes aliados. La arquitectura, como los modelos docentes, tiende a reflejar la ideología de una sociedad. Los cambios de paisaje que han comenzado a realizar muchas escuelas parecen un llamamiento para que las escuelas del futuro se responsabilicen en formar a personas libres y creativas.

EN GENERAL, SON ESCUELAS ABIERTAS Y EN RED

En el nuevo contexto de cambio, las redes tienen un inmenso potencial para generar dinámicas de aprendizaje basadas en la apertura, el diálogo y la cooperación. Cuando una institución educativa conecta con una red de escuelas se rompe con la concepción tan corriente de «islas de cambio» fragmentadas, yendo a contracorriente y luchando contra la rigidez del sistema, y se abre un nuevo marco de autoconocimiento y autoestima de la propia institución.

La cooperación en redes institucionales o de docentes no es una dinámica tan general como cabría esperar. Son muy pocos los educadores que mantienen encuentros periódicos con docentes de otros centros para compartir, debatir o crear entre varios nuevos proyectos. Y no son tantas las instituciones educativas que comparten espacios de encuentro en redes que vayan más allá de afiliaciones

a patronales o la pertenencia a la propia institución corporativa o administrativa. Algunas escuelas²¹ participan en redes ocasionales, denominadas serendipitous, que se desarrollan de forma oportunista y se centran en cumplir los objetivos individuales de estas organizaciones. Una actitud del todo legítima, pero más interesada en la mejora y el desarrollo del propio proyecto que en la voluntad real de compartir y contrastar conocimientos en un plano de igualdad. También encontramos centros que participan en redes dirigidas hacia una meta, en las que se potencia la coordinación y la cooperación entre sus miembros para afrontar retos comunes y complejos. Díaz y Cívís²² subdividen estas últimas en redes que favorecen un intercambio bidireccional y redes de conocimiento, cuya labor implica que más allá del intercambio hay un producto común, resultado de estas redes, que es el conocimiento que se ha creado. De las diferentes redes en que he participado o que he conocido, la de Escuela Nueva 21 es la que más se ha aproximado a este último escenario. De una forma especial, las escuelas impulsoras participantes en el programa han sabido dejar a un lado sus egos institucionales, relativo a sus proyectos singulares, para compartir y cooperar de manera honesta y desprendida por un bien superior, el de elaborar un conocimiento útil para toda la sociedad educativa. No es sencillo desprenderse de titularidades, endogamias o desconfianzas mutuas para poder crear verdaderos lazos con la finalidad de construir un conocimiento exportable a toda la comunidad. La creación de estas redes es asimismo síntoma de una sociedad madura y capaz de identificar que el afán común de superación también es la mejora de nuestra organización.

Como ya se ha dicho, son muchos los centros que gozan hoy de los beneficios de un tipo de turismo de escuela, que abren las puertas a los visitantes que desean profundizar en su proyecto educativo. Estas escuelas suelen ser las mismas que participan en diferentes redes que podríamos denominar «de alto intercambio». Todavía hoy, sin embargo, hay escuelas encerradas en las paredes de su centro, celosas de lo que les es propio, que permiten de forma muy exigua un intercambio bidireccional con otros centros educativos, por miedo a perder lo que las hace especiales o las singulariza. Eso es comprensible, pero una apertura honesta y una actitud abierta a cooperar es la mejor estrategia para revolucionar y mejorar la educación actual, sin que ello suponga perder la propia esencia o identidad.

Sobre esta tan positiva evolución que hemos vivido últimamente de las conexiones entre centros, quisiera destacar dos elementos que, en mi opinión, habría que atender. Por un lado, la poca presencia de las universidades en las

redes educativas. En un momento tan importante de búsqueda de evidencias y validación de procesos, es indispensable contar con las universidades para participar en este proceso de forma colegiada y bidireccional con los centros educativos. Estoy seguro de que las universidades cuentan con sus propias redes, y también estoy convencido de la importante tarea de investigación que realizan, pero los centros educativos las encontramos distantes, en publicaciones alejadas de la divulgación mundana en la cual se mueven los docentes, y en territorios alejados de la práctica educativa que se está experimentando en muchos centros. Por otro lado, es destacable la falta de internacionalización del sector. A menudo las redes tienen un desarrollo local, con las bondades que ello lleva aparejado, como facilitar la movilidad y el intercambio, pero en general los centros españoles participan poco en las redes internacionales. Posiblemente el bajo dominio lingüístico en el sector educativo pueda ser un freno importante. En una sociedad global y en un momento de transformación educativa tan internacional, es bueno ampliar las interconexiones del sector con otras realidades de países que quizás están encontrando respuestas diferentes a problemas comunes. De hecho, creo que sería indispensable garantizar que la formación de cualquier tipo de docente exigiera niveles altos de lengua inglesa. El dominio de esta lengua supondría una apertura extraordinaria a nuevas posibilidades de formación, conocimiento o futuras conexiones que se puedan derivar de él. Además, como ya he apuntado, que los docentes dominaran esta lengua contribuiría a su uso directo o a través de materiales o recursos para el alumnado, dando un sentido al aprendizaje de una lengua de uso y no de estudio.

Por descontado, cada proceso de innovación es particular y depende de muchos factores —y seguro que no todos quedarán recogidos en este capítulo o en capítulos anteriores—, pero seguramente en muchos de los centros con prácticas avanzadas será sencillo reconocer algunas de las seis características mencionadas, que se añaden a las seis ya descritas en otros capítulos de este libro. También es seguro que ciertos centros que cumplan muchas de estas características no han materializado aún una transformación relevante y significativa. Que la innovación resulte exitosa no es una tarea sencilla, puesto que trasciende la conjunción de unas cuantas variables. Supone un frágil equilibrio entre estas, que, además, solo harán posible una innovación de calidad y sostenible cuando la medida sea proporcional a las necesidades y las realidades de cada centro.

¿CUÁLES SON LOS RETOS DEL FUTURO?

Saber cómo será la educación del futuro es tan difícil como saber cómo será la movilidad, la salud o la estructura sociopolítica de las próximas décadas. Desafortunadamente, tampoco podemos garantizar que la enseñanza evolucione hacia donde los profesionales de la educación pronosticamos, ya que como saben bien los lectores, las derivas sociales, administrativas o políticas pueden acabar determinando políticas educativas que nos alejen de los escenarios más deseables. Es sorprendente y, por qué no decirlo, decepcionante que ni la educación ni la disrupción tecnológica sean temas que formen parte de la agenda política de nuestro país. De cómo se acaben configurando los diferentes sistemas educativos del planeta dependerá el abordaje futuro del frágil equilibrio entre crecimiento económico, ecología global y bienestar social. Si realmente no queremos que el ser humano sea engullido por la tecnología que él mismo ha creado, las formas de aprendizaje deben evolucionar. Semejante evolución, como hemos visto a lo largo de todo el libro, está sobre todo en manos de los docentes, de las familias y de las sinergias que estos sean capaces de construir juntos para empujar los sistemas hacia modelos avanzados y comprometidos en construir una sociedad más ética, solidaria y sostenible.

Está claro, como siempre, que el futuro es incierto, pero se intuyen algunas tendencias que, muy probablemente, se continuarán rediseñando en los próximos años.

AULAS Y ESCUELAS MÁS FLEXIBLES

Es muy posible que en la escuela del futuro haya nuevos espacios de aprendizaje, más flexibles, con entornos abiertos, con una gran variedad de lugares o modalidades. Posiblemente habrá escuelas capaces de articular proyectos modulares, con una especie de Airbnb educativo donde el alumno pueda elegir, según la disponibilidad, el itinerario particular que se ajuste a su proyecto de aprendizaje personalizado. Los espacios escolares evolucionarán y serán más flexibles y polivalentes, huyendo de la consideración del aula como

escenario único de aprendizaje. Seguro que en los próximos años muchos espacios de recreo de las escuelas reformularán sus principios y las propuestas y tipologías de juego, para convertirse en un espacio educativo más alineado con el proyecto del centro. Por motivos arquitectónicos, y sobre todo económicos, se tardará mucho tiempo, pero posiblemente llegarán nuevas concepciones de espacios mucho más integrados en la comunidad. Los países social y económicamente más avanzados construirán espacios comunitarios donde la escuela, la biblioteca del barrio, la residencia de ancianos y el polideportivo municipal, y quién sabe si el museo, compartirán un espacio físico y social en el que se vertebren conexiones activas entre el proceso educativo de la escuela y la comunidad.

Los centros de enseñanza difícilmente perderán la función de custodia, indispensable en nuestra estructura social actual, pero tal como se vio en el confinamiento por la pandemia del coronavirus, en el que se abrió en todo el planeta una puerta interesante al aprendizaje virtual, esta modalidad formativa poco a poco penetrará en la educación formal. Aunque, como sabemos, el aprendizaje sea primordialmente social, no debemos descartar que en los estudios superiores o postobligatorios se puedan empezar a compaginar las sesiones presenciales con otras virtuales no presenciales. En un mundo tan globalizado como el actual, donde podemos saber en tiempo real lo que sucede en cualquier parte del planeta, no tiene sentido pensar en las aulas como espacios estancos desconectados del exterior. El conocimiento ya no tiene barreras.

Cada vez más tutoriales se incorporan de forma corriente a nuestro aprendizaje informal, y en los últimos años ha crecido el número de plataformas web que ofrecen manuales de uso con ejercicios interactivos: Coursera, Wedubox, Udacity, o espacios web que se pueden utilizar para el aprendizaje autónomo y que han revolucionado también la educación formal al ofrecer alternativas a las clases tradicionales. Es lo que se ha denominado B-learning (blended learning, «formación combinada»). En un futuro próximo, ¿será posible asistir a sesiones organizadas por los técnicos y los expertos más reconocidos en diferentes áreas de conocimiento, o simplemente por maestros generosos de todo el mundo que impartan sesiones online abiertas a los alumnos de todo el planeta, donde los docentes del aula acompañemos en la gestión de la sesión? Sin duda hemos normalizado que se comparta el conocimiento en la red. Del mismo modo, ¿se normalizará que un docente que haya preparado una sesión motivadora para su alumnado la ofrezca en abierto a cualquier clase que quiera participar en ella? En todo el mundo cada día hay docentes que organizan extraordinarias sesiones en

sus aulas, pero que después se pierden dentro de la escuela, como se quema un papel. No es difícil imaginar el potencial y la eficiencia que aportaría esta dinámica de cooperación global del sistema, del mismo modo que hoy se comparten con normalidad tutoriales en la red. Sería una producción masiva, no solo de recursos sino también de experiencias de aprendizaje que podrían compartir aulas de todo el planeta. La incorporación de estas u otras herramientas que conectarán a aprendices de cualquier lugar del mundo requerirá niveles competenciales altos de inglés, un idioma que probablemente se convierta en la lengua de enseñanza más universal y que también será básico para acceder a muchos de los recursos de la red.

Es posible también que en los próximos años se replanteen los tiempos educativos, flexibilizándose a medida que, presumiblemente, se adapten las condiciones laborales de los entornos profesionales de las familias. Cada vez más, las escuelas ofrecen entradas o salidas flexibles, priorizando el bienestar y la organización familiar a la oferta estrictamente formativa de la escuela. Interesante paso hacia una educación sistémica que podría ir en aumento.

En tales circunstancias, como ya hemos detallado, el rol de los docentes cambiará profundamente. No se limitarán a ser los que transmiten conocimiento, sino también los que transmiten la pasión por dicho conocimiento, tarea que solo se logrará a través del vínculo personal y cercano. Probablemente, en los próximos años los estudiantes serán más autónomos en su proceso de aprendizaje. En esta dinámica de independencia, el mentoraje será fundamental para que cada alumno pueda lograr los éxitos que se ajusten a sus capacidades. Los docentes desempeñaremos un papel central ayudando a los alumnos a elegir materiales, itinerarios y áreas de conocimiento.

TECNOLOGÍA DISRUPTIVA, NATURALEZA Y BIENESTAR PERSONAL

Está claro que la tecnología lo cambiará todo, y seguro que lo hará al servicio del aprendizaje, con herramientas que mejorarán su personalización. Pero cómo evolucionará la presencia de la tecnología en las aulas es toda una incógnita. Cabe imaginar una escuela donde los implantes digitales desplacen los aprendizajes a unos niveles que no podemos ni imaginar, u otra en el extremo

opuesto, en la que el bienestar personal pase a reclamar espacios de desconexión total de la tecnología. Un dualismo entre humanidad y ciencia, entre interior y conectividad, que se ha mantenido desde la primera revolución industrial y cuyo desenlace es incierto. Quién sabe si del mismo modo que hoy los dispositivos móviles ya son capaces de hacer traducciones simultáneas a cualquier idioma o darnos registros en vivo de actividad y salud, en un futuro próximo podemos implantar nanobots a través de capilares en el cerebro de los niños o de los docentes para potenciar su memoria, o habilitarlos para poderse expresar en cualquier idioma. No es ciencia ficción, sino una realidad muy cercana. Hasta hace pocos años, parecía imposible que un niño sordo pudiera oír con bastante normalidad, pero hoy encontramos absolutamente normal que un chaval disponga de un implante que le permite una audición que antes parecía imposible. Tanto el internet de los cuerpos (Internet of bodies) como el de las cosas (Internet of things) probablemente emergerán con fuerza en nuestras vidas y, por supuesto, en las generaciones futuras, e impactarán seguro en la nueva educación.

Pero también es probable que, si la tecnificación cotidiana crece a este ritmo, inundados como estamos de dispositivos móviles interconectados, haya un regreso de lo virtual al mundo real y se revalorice el contacto con la naturaleza, la educación en el bosque, al aire libre o en el campo. En la ciudad de Barcelona se ha realizado un estudio que recoge el nivel de contaminación de los entornos de todas las escuelas de la ciudad. No es exagerado pensar que las familias de ciudades pobladas y con niveles altos de contaminación, en lugar de consultar los resultados académicos de un centro, cuando deban escoger una escuela para sus hijos consideren primero el nivel de contaminación con el que aprenderá durante muchos años su hijo o hija. Soy pesimista en cuanto a la evolución social que seamos capaces de realizar como comunidad, pero me gustaría pensar que la escuela será capaz de contribuir a crear una nueva ética sostenible y solidaria, conectando de forma respetuosa y directa con la protección del planeta y los que lo habitamos. Quizás hasta las universidades, además de ofrecer el currículo académico pertinente, se abrirán a la naturaleza, propondrán el yoga, el mindfulness, la atención plena o el deporte como una parte extra de la formación de los grados, concibiendo así el desarrollo universitario como un elemento más del desarrollo personal y académico. Tal vez la tecnología llegue a reducir los requerimientos de dedicación laboral tan amplios y las familias puedan estar más presentes en las escuelas o los alumnos, en la vida familiar.

Quizá simplemente la inestabilidad económica fuerce una situación de estrés

social en la que el bienestar y el cuidado de uno mismo deban pasar a un segundo plano.

Con los adelantos tecnológicos que nos inundarán, se abrirán muchos interrogantes en los que sabremos seguro que la educación desempeña siempre un papel clave.

EL APRENDIZAJE SE PERSONALIZARÁ

La posibilidad de medición o monitorización del aprendizaje (learning analytics) con datos individualizados podría permitir una personalización muy superior del mismo. Se prevé que la inteligencia artificial evolucione en las próximas décadas y el Big Data se vaya incorporando tímidamente en la toma de decisiones educativas.

También la neurociencia continuará aportando datos de cómo aprendemos, al mismo tiempo que mejorará la identificación y comprensión del proceso de aprender que recorre cada niño. Hace veinticinco años, cuando me inicié en el campo de la docencia, apenas si se hacían intervenciones personalizadas para alumnos con dislexia, hiperactividad, altas capacidades o trastornos del espectro autista. Actualmente ya somos capaces de hacer detecciones tempranas de estas alteraciones del aprendizaje y hemos diseñado intervenciones y creado herramientas para mejorar el mismo en un rango muy importante del alumnado, mientras que la medicina ha contribuido notablemente a su mejora personal y, por supuesto, también a su bienestar y aprendizaje. En el futuro seguro que podremos reconocer muchos más patrones de comportamiento y aprendizaje que nos permitirán acompañar y personalizar mejor el itinerario educativo de cada niño. También la medicina continuará avanzando, y a pesar de los interrogantes que a lo largo de la historia se han abierto sobre administrar medicación para determinados trastornos de aprendizaje, es muy probable que, como prevén muchos médicos, pronto dispongamos de sustancias que permitan alterar y mejorar nuestra mente como estudiantes y optimizar el aprendizaje de niños, que ahora no somos capaces de acompañar con suficientes garantías. Un estudio reciente indicaba que se podría utilizar el ADN para prever las habilidades académicas de un individuo, lo que permitiría²³ identificar las necesidades

educativas que cada niño podría manifestar desde edades muy tempranas.

Asimismo, la personalización del aprendizaje tendrá un fuerte impacto en la evaluación, que quizá sea hoy el símbolo más representativo del paradigma de la educación tradicional. Hay expertos que predicen que se abandonarán de forma progresiva los métodos tradicionales de las pruebas y los exámenes y implantarán evaluaciones cualitativas en que las notas pierdan el sentido actual, de forma que la evaluación se centre sobre todo en la evolución de los aprendizajes de cada niño y en el análisis de sus resultados.

Posiblemente la personalización del aprendizaje se convertirá en una herramienta de apoyo para cada aprendiz mejorando sus posibilidades de éxito.

UNA NUEVA ESCUELA CON NUEVOS PROPÓSITOS

Como ya he repetido en diferentes capítulos, las competencias y habilidades relevarán los aprendizajes más memorísticos y repetitivos, y las competencias blandas se convertirán en una de las prioridades en el aprendizaje formal. La autoexigencia, el esfuerzo o la capacidad de «aprender a aprender» serán primordiales para desarrollar habilidades como la creatividad, la empatía, la cooperación o la capacidad de tomar decisiones. Como dice Yuval Noah Harari²⁴, la revolución de la inteligencia artificial y la automatización no será un acontecimiento único, sino una cadena de revoluciones cada vez mayores. En este marco, va a resultar indispensable una educación que fortalezca la inteligencia emocional y la estabilidad mental, a fin de disponer de una fuerte capacidad para reinventarnos cuantas veces haga falta. El modelo transmisor tendrá que dar paso a una escuela formativa de creación de conocimiento, donde el alumnado aprenda a involucrarse. Por otra parte, el aumento descontrolado de información y la dificultad para seleccionar, interpretar y verificar los datos que consumimos, exigirá una formación crítica de primer nivel. La realidad en la que vivimos demanda, cada vez con más urgencia, una ciudadanía capaz de razonar, desconfiar y transformar.

En mi imaginario personal, me gusta pensar que seremos capaces de redefinir la educación para reducir o minimizar el fracaso escolar, el acoso y la segregación, tres de las grandes lacras del sistema educativo actual. Los estudiosos concluyen

que los aprendizajes no presenciales no reducirán el abandono escolar, sino más bien al contrario, puesto que las tasas de abandono suelen ser superiores cuando no hay interacción con otros aprendices. Hay que recuperar la motivación para aprender, vincular a los jóvenes con la escuela y generar expectativas de éxito para que el alumnado no se desmarque de la escolarización, y sobre todo de la necesidad permanente de seguir aprendiendo. En nuestro territorio, esta es una necesidad vital para revalorizar el rol educativo.

Con la virtualización, al conocido bullying se le deberá añadir un nuevo formato de acoso; el cyberbullying, sin agresiones físicas de por medio, pero con una propagación preocupante y a menudo fuera del control de los adultos que acompañan el proceso educativo de los jóvenes. La educación del futuro tendrá que desplegar programas eficientes de detección y empoderamiento del alumnado en la erradicación de esta práctica hoy demasiado extendida. Estar bien y ser respetado deberían ser dos de los derechos fundamentales de una educación moderna.

Como es bien sabido, la segregación escolar y el creciente riesgo de fragmentación social dentro del sistema educativo es uno de los grandes retos que tiene que abordar la educación escolar de forma inmediata. Una realidad compleja que no se puede desvincular de la segregación urbana, fruto de las dificultades para acceder a la vivienda, que segmenta el asentamiento de la población y sitúa a los grupos sociales en determinados enclaves de ciudades y municipios. Recientemente en Cataluña, el Departamento de Educación, el Síndic de Greuges, la comunidad educativa y los municipios han firmado un importante pacto contra la segregación escolar, que podría suponer un paso importante para iniciar el abordaje de esta realidad. Hay que hacer hincapié en que este mismo pacto reclama un aumento significativo, hasta el 6 % del PIB, en educación, para llevar el acuerdo a la práctica. La inversión pública en educación es uno de los elementos clave para poder redefinir con calidad nuestro sistema educativo.

En este imaginario, me gusta trabajar pensando que la política será capaz de dejar de publicar nuevas leyes educativas para definir un pacto de formación que no dependa de las alternancias en el gobierno, tan frecuentes en nuestro país. Desde una prudente utopía, me gusta pensar que la política será capaz de identificar los nuevos propósitos que requiere la educación actual y sacar provecho del potencial de los equipos docentes disponibles en muchos centros que están liderando la transformación educativa, acompañándolos y

utilizándolos para escalar sus prácticas y extenderlas a la globalidad del sistema.

LIFELONG LEARNING

La esperanza de vida en España hace cien años, en 1920, era de 38,2 años. En un siglo se ha más que doblado y ha llegado a los 83,6 años. Con estos antecedentes, si se mantienen los adelantos sanitarios y las condiciones actuales, y si somos capaces de contribuir a reducir el impacto que el cambio climático pueda provocar en nuestras vidas, ¿cuál será la esperanza de vida de los niños actuales? Muy posiblemente se harán adelantos importantes en el ámbito sanitario para minimizar la mortalidad propia de enfermedades como el cáncer, la diabetes o el infarto, que alarguen la vida de un volumen muy importante de la población.

Seguro que se desarrollarán técnicas de reprogramación celular o edición génica que abran caminos inimaginables hoy, los cuales no solo aumentarán notablemente la esperanza de vida, sino que permitirán disfrutar de ella en buenas condiciones mentales y de salud.

Del aumento de la longevidad se desprenden muchas cuestiones desde el punto de vista social, económico y sanitario. Pero este más que previsible cambio en la esperanza de vida da todavía más importancia a la necesidad de educar a nuestros jóvenes para que dispongan de una alta capacidad de aprendizaje a lo largo de su vida, el conocido lifelong learning. Así pues, tendrán que continuar aprendiendo durante periodos muy largos de tiempo a partir de experiencias en ámbitos nuevos, y al mismo tiempo ser capaces de adaptarse a nuevos contextos, que formarán parte de una trayectoria vital cada vez más prolongada.

La generación de mi hijo, que nació en 2010, probablemente conocerá un nuevo milenio. De la capacidad resiliente y de adaptación que esté practicando y desarrollando ahora, dependerá la forma en que conviva con un mundo extremadamente cambiante y del todo desconocido que posiblemente conozca entrado el año 2100. De la práctica de la experiencia escolar que ejercite ahora en la escuela dependerán las competencias que desarrolle para afrontar su futuro con garantías.

Es indispensable evolucionar en el concepto educativo circunscrito a la escuela. Mantenerse competitivo y habilidoso en un contexto cambiante no es sencillo. Lo que se haya aprendido en la escuela o en la universidad podría quedar obsoleto en unos pocos años. Las personas que hayan desarrollado más motivación para aprender y la capacidad de ser autónomos se podrán actualizar y preparar mejor para estar al día de los cambios que acompañen la cuarta revolución industrial que vivimos.

ES IMPRESCINDIBLE UN PACTO DE EDUCACIÓN

Cada vez que el Congreso afronta el debate sobre una ley de educación, surgen dos tesis recurrentes: se aprueban demasiadas leyes educativas y se echa de menos un «gran pacto educativo». Ambos argumentos son del todo razonables, porque la enseñanza conlleva un alto componente de ideología y una definición del modelo social que hace más difícil que los políticos puedan mantenerse al margen. Pero esta revolución educativa necesita de la complicidad política. Se debe romper con la instrumentalización política de la educación. No puede ser que en cada alternancia de los partidos en el gobierno lo primero que se plantee sea una contrarreforma, con la intención de cambiar la ley educativa de turno. Los conservadores lo hacen recuperando una mirada clásica que favorezca los valores tradicionales, más religiosos y nacionales, y los progresistas con la intención de darle una nueva pátina liberal en pro de los derechos civiles y de una cierta redistribución de la riqueza. En cada legislatura nos encallamos en debates estériles sobre si la escuela debe ser o no concertada, si la religión debería o no impartirse en la escuela, o si el currículo de ciudadanía tiene que ser de derechas o de izquierdas. Las naciones avanzadas hace tiempo que ya han superado este debate, y mientras ellas redefinen los propósitos educativos del siglo XXI, nosotros todavía estamos varados en el mismo pantano ideológico. Ya no es factible seguir poniendo en marcha nuevas iniciativas educativas aquí y allá, como se ha hecho hasta ahora, intentando apuntalar un edificio que ya no se sostiene para dar respuesta a los retos sociales de comienzos del siglo XXI. Hay que hacer una enmienda a la totalidad a una ley educativa que, en sus fundamentos, está desfasada y que no se puede arreglar con los parches y el maquillaje que sufre con cada cambio político. Hay que resetear este modelo caduco para construir un pacto educativo con visión de futuro que perdure en el

tiempo y se pueda mantener al margen de la alternancia de partidos en el gobierno.

Hasta ahora, a nivel estatal los partidos políticos se han demostrado incapaces de asumir este gran reto. Necesitamos políticos valientes y generosos que entiendan que pensar en la educación es pensar en las generaciones futuras y en el futuro mismo de la humanidad. Está claro que la ideología se halla explícita o implícita en cualquier práctica educativa, pero una de las funciones de la enseñanza consiste en promover el pensamiento crítico y el pluralismo ideológico a partir de la difusión de diferentes referencias políticas, culturales o filosóficas, por supuesto del todo alejadas del adoctrinamiento, el dogmatismo o el sectarismo que parece que cada ley educativa quiere promover de manera soterrada.

El pacto educativo no tiene que ser una quimera. Países con modelos docentes muy consolidados han logrado pactos muy longevos. Japón, por ejemplo, aprobó un pacto educativo en 1947 que perduró hasta el 2006, año en que se elaboró una nueva ley fundamental. Corea aprobó en 1968, después de la guerra, un gran pacto de educación que le ha permitido aparecer entre los países con mejores resultados en las pruebas PISA. Tanto Japón como Corea son países donde la educación tiene un gran valor, con un modelo muy competitivo y centrado en el esfuerzo y el resultado, en que los centros educativos prácticamente no disponen de autonomía para tomar decisiones. Los países nórdicos, Finlandia, Suecia, Noruega, pero también, en otro contexto, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y otros, son países con leyes estables, con pocas normas de funcionamiento y pautas claras que no dependen de los movimientos pendulares de cada alternancia política. Curiosamente, a pesar de las numerosas reformas y contrarreformas educativas vividas en España, en muy pocos casos se han abordado los grandes retos del momento. Se deben detener estos cambios de rumbo formales o ideológicos para liderar una propuesta colegiada capaz de enderezar una política educativa hoy errática. Posiblemente este es el reto más importante que tiene en sus manos la clase política de cara a las próximas décadas.

UNA NUEVA EDUCACIÓN ES POSIBLE

Pero, desgraciadamente, es probable que en 2030 o en 2040 las cosas no hayan cambiado mucho. Conocemos la lenta dinámica de cambio de nuestro sistema. Pero el futuro hoy es poco predecible y pequeñas modificaciones pueden provocar giros extraordinarios. Como lo fue la aparición del móvil, una nueva pandemia, la conducción autónoma o la inteligencia artificial, lo que nos depare el futuro puede significar un golpe de volante en nuestras vidas que ahora no somos capaces ni de imaginar. De hecho, en 2010 pocos imaginábamos ver hoy tantas escuelas en dinámicas de cambio tan arraigadas en un nuevo paradigma educativo. El futuro es incierto y el de la educación también, pero la realidad es que la formación del futuro ya se ha empezado a esbozar en muchas escuelas de todo el mundo. El reto consiste en lograr un sistema capaz de sostener esta oportunidad que se ha puesto en marcha. Es necesario que la administración comprenda la educación como un servicio público sustancial de la sociedad del bienestar, un bien común, un derecho individual y un deber colectivo que no puede reducirse a un gasto, sino concebirse solo como la mejor de las inversiones.

Mientras tanto, en el planeta que compartimos el cambio climático se acelera, se incrementan la exclusión y la fragmentación, el mundo cada día se hace más complejo, incierto y con más retos disruptivos que abordar. El conocimiento y la educación son los recursos renovables más poderosos de que disponemos para dar respuesta a estos y a otros retos. Es imprescindible que la educación se sincronice con el pulso del planeta. La enseñanza puede y tiene que transformar el mundo, pero para crear un escenario más deseable no basta con transformar la educación, es indispensable reinventarla.

Este libro solo pretende ser una gota más de esta lluvia fina que miles de docentes y centros están provocando día a día en sus aulas, con la ilusión de ofrecer una educación verdaderamente útil para nuestros alumnos e hijos, y en definitiva para garantizar una sociedad mejor y sostenible. Ha llegado la hora de que los docentes, los centros educativos con sus redes, las familias y las administraciones se unan y tomen las riendas de una revolución que apenas ha comenzado, y una vez empoderados, empujemos juntos a los sistemas para que estos lideren los procesos de innovación necesarios, explorando primero y escalando después de manera continua, nuevas ideas, prácticas y formas de trabajar. Cambiar el mundo está en manos de la educación, en definitiva, está en nuestras manos. No debemos olvidar que formar no solo significa aprender mejor, sino también aprender a vivir mejor. El propósito de este libro es hacer que pensemos juntos para poder actuar asimismo juntos.

NOTAS

1Meirieu, Philippe, «L'école d'après... avec la pédagogie d'avant?», Le Café Pédagogique , 2020.

2ANELE Informe El libro educativo en España , 2020.

3De Bono, Edward, Seis sombreros para pensar , Paidós, Barcelona, 2012.

4Ruiz, Héctor, ¿Cómo aprendemos? , Grao, 2020.

5Hattie, John, Aprendizaje visible para profesores , Ediciones Paraninfo, 2017.

6Hattie, John, Aprendizaje visible . Ediciones Paraninfo, 2020.

7Ley de Educación de Cataluña (art. 28.3 y 29.1. y art. 104.3: «En el marco de derechos y los deberes establecidos por las leyes»).

8Arnaiz, Pilar. Educación inclusiva: una escuela para todos . Editorial Aljibe, Málaga, 2003.

9Fullan, Michael, La escuela que queremos , Amorrortu, 2019.

[10 Sanmartí, Neus, Avaluar per aprendre , Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, 2010.](#)

[11 Meirieu, Phillippe, La opción de educar , Octaedro, 2001.](#)

[12 Santiago, Paulo y Benavides, Francisco. Teacher Evaluation: a conceptual framework and example o country practices . OCDE, 2009. En Cuadernos de Pedagogía 504, pág. 49.](#)

[13 García, Lola, «La fórmula de Finlandia para combatir el bullying ». El País \(26-11-2018\).](#)

[14 Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., y Nurmi, J.-E: «The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors». Contemporary Educational Psychology , 2014.](#)

[15 Metieu, Philippe, Frankenstein o el mito de la educación , Laertes, 1998.](#)

[16 La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice . Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2018. Comisión Europea.](#)

17 Temas clave de la educación en Europa. Eurydice. Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea, 2004.

18 Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019 . Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, 2019.

19 Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018 . Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, 2018.

20 Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019 . Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, 2019.

21 Civís, Mireia. «Desenvolupar el potencial educatiu de la comunitat». Comunitats que Eduquen. Educació 360. Blanquerna, Universitat Ramon Llull, 2018. <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/06/presentaci%C3%B3-Mireia-C.-Autoexplicatiu.pdf>

22 Díaz, J. y Civís, M. «Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia». Cultura y Educación , 2011.

23 Vidal, Marc. «La educación del futuro. Desde 2020 al 2050». <https://www.marcvidal.net/blog/2019/5/29/la-educacion-futuro-2020-2050>

24 Harari, Yuval Noah. 21 lecciones para el siglo XXI . Debate, Barcelona, 2018.